Las estrategias de enseñanza son modos de pensar la clase. Son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado. Son decisiones creativas para compartir con nuestros alumnos y favorecer su proceso de aprender. Son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarnos y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometernos en su marcha.

Este libro está dirigido a profesionales que llevan adelante la compleja tarea de enseñar.

Constituye un cúmulo de propuestas, reflexiones y teorías apoyadas en ejemplos cotidianos, que enriquecen tanto la formación docente como su práctica.

AIQUE
Educación

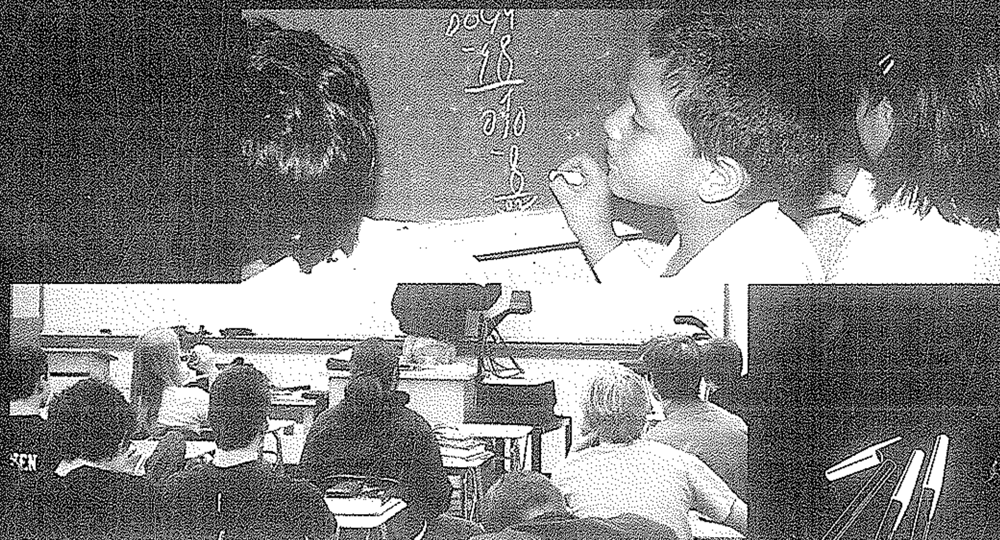

ISBN 978-987-06-0212-5
Cód.: A-4-0212

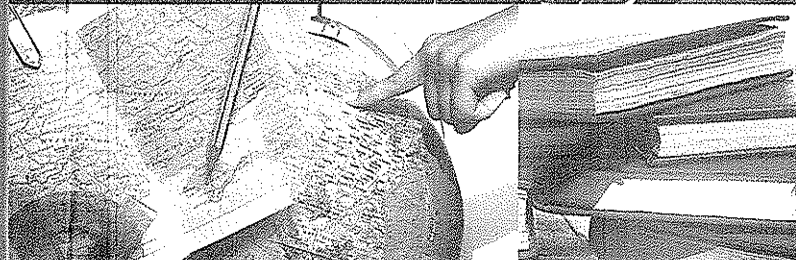
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
Rebeca Anijovich • Silvia Mora
Nueva carrera docente
AIQUE

Rebeca Anijovich
Silvia Mora

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Otra mirada al quehacer en el aula







AIQUE
Educación

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Otra mirada al quehacer en el aula

María Teresa Alcalá
Prof. e.. Ciencias de la Ed.
Mgter. en Tecnol. de la Ed.

Nueva carrera docente

Rebeca Anijovich y Silvia Mora

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Otra mirada al quehacer en el aula

María Teresa Alcalá
Prof. en Ciencias de la Ed.
Mgter. en Tecnol. de la Ed.

AIQUE
Educación

Anijovich, Rebeca
Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula / Rebeca Anijovich y Silvia Mora ; dirigido por Silvina Gvirtz. - 1a ed. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2009.
128 p. ; 16x23 cm. - (Nueva Carrera Docente)

ISBN 978-987-06-0212-5

1. Teorías Educativas. I. Mora, Silvia II. Gvirtz, Silvina, dir. III. Título
CDD 370.1

Dirección editorial
Diego F. Barros

Jefatura de Edición
Clara Sarcone

Coordinación Aique Educación
Silvia Hurrell

Edición
Elena Luchetti

Corrección
Cecilia Biagioli

Subjefatura de Gráfica
Victoria Maier

Diagramación
Andy Sfeir

Diseño de tapa
Gustavo Macri

Asistente de Colección
Magdalena Soloaga

Producción industrial
Pablo Sibione

© Copyright Aique Grupo Editor S. A.
Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono y fax: 4867-7000
E-mail: editorial@aique.com.ar - http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
ISBN 978-987-06-0212-5
Primera edición

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola los derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

Esta edición se terminó de imprimir en marzo de 2009 en
en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

Índice

Prólogo 9

Agradecimientos 13

Introducción 15

1. ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica 21

2. Las buenas preguntas 35

3. Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo 47

4. El uso crítico de las imágenes 61

5. Explorar y descubrir 81

6. Los proyectos de trabajo 91

7. Enseñar en aulas heterogéneas 101

8. El docente y las estrategias de enseñanza en el aula 117

Bibliografía 121

Prólogo

Este libro se comenzó a escribir en nuestras mentes hace muchos años. Iniciamos la actividad de enseñanza en escenarios de educación no formal. Grupos de niños y jóvenes para los que diseñábamos nuestros propios planes, para los que inventábamos actividades que abarcaban desde películas con debate que trataban temas de interés social hasta campamentos en los que importaba desarrollar la actitud cooperativa y observar, explorar y cuidar el entorno natural. Valorábamos mucho los vínculos afectivos, las relaciones interpersonales en el grupo y con otros grupos. El maestro tenía claro que la tarea que se desarrollaba en cada encuentro era lo que provocaba el interés, el compromiso y, por lo tanto, la permanencia de los participantes. Él proponía, facilitaba un entorno para que el pensamiento y las emociones fluyeran, y fueran compartidas ideas, pinturas en murales, canciones, poesías y relatos, fotografías, deportes, paseos.

Cuando emprendimos la actividad en el sistema educativo, entendimos que ese saber que habíamos construido debía ser, de algún modo, trasladado a nuestras nuevas prácticas. ¿Cómo atravesar el muro convencional de un aula que es la misma para enseñar conocimientos tan diferentes, como química, literatura o geografía? ¿Cómo imaginar otros modos de enseñar que involucren a los estudiantes en la tarea y que no los conviertan en *consumidores* de saberes y en *maratonistas* en promoción? ¿Cómo decidir qué enseñar y resolver la tensión profundidad-extensión para que el currículum no conduzca a un *zapping* de temas inconexos? ¿Cómo aprovechar los recursos y estímulos del mundo que nos rodea, pensándolos como oportunidades para enseñar y no, como elementos con los que la escuela debe competir?

Las estrategias de enseñanza son modos de pensar la clase; son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado; son decisiones creativas para com-

partir con nuestros alumnos y para favorecer su proceso de aprender; son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarnos y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometernos con su hacer. Imaginemos una modista que cose un vestido para una fiesta: ¿conversa con su clienta acerca de qué le gustaría y para qué ocasión va a utilizar esa prenda? ¿Se usará el mismo vestido en los salones del Palacio de Versalles, en una fiesta del rey Luis XV en 1765, que en la celebración de la película *La Boda*, de la directora india Mira Nair, del año 2001? Para hacer la prenda, la modista, ¿sólo contará con el género y el hilo? ¿Utilizará solamente el hilo negro, aunque en esta oportunidad, la tela sea blanca? Si la clienta dice que el vestido le queda ajustado, ¿se le responde que es su problema, por estar excedida de peso? Si a la modista le faltan botones y no los consigue, ¿evaluará que, tal vez, pueda resolverse su trabajo efectivamente con cinta del mismo color? Esta analogía permite pensar que la enseñanza, como la confección, es una actividad entre dos, entre los que hay que acordar acerca del gusto y el sentido que tiene y hacia dónde se quiere llegar. La enseñanza, como la moda, se torna muy limitada si los recursos creativos son mínimos, si el docente considera que hay un único modo de enseñar al que los alumnos deben adecuarse; si cree que cuando un alumno no aprende es exclusivamente por sus imposibilidades para hacerlo; si el docente no tiene en cuenta el contexto específico de su clase, del grupo, la actualización de los contenidos y la comunidad en la que está situado.

En este libro, hemos desarrollado algunas propuestas de abordaje de la clase a través de diversas estrategias de enseñanza y, con ello, esperamos colaborar en ampliar o en disponer de otros modos el uso que cada docente hace de su caja de herramientas. En la obra de Bertolt Brecht, *Galileo Galilei*[1], el autor menciona las palabras que marcan la ruptura con el mundo medieval y el comienzo de la modernidad:

> Desde hace dos mil años, Andrea, la Humanidad cree que el Sol y todos los astros del Cielo giran alrededor de la Tierra. Pontífices y cardenales, príncipes y eruditos, militares y comerciantes, alfareros y artesanos, todos creen estar parados inmóviles sujetos a una esfera de cristal. (...) Al hombre, ya no le alcanza con lo que dicen los viejos textos, y donde la fe reinó mil años, hoy reina la duda. "Sí, los libros dicen eso, pero ahora yo quiero mirar con mis propios ojos", piensa. Hasta las verdades más respetadas son puestas en tela de juicio.

[1] Brecht, B.: *Galileo Galilei*. Buenos Aires: TMGSM, 1984.

Esperamos que esta obra ayude a dirigir una mirada crítica sobre las prácticas cotidianas, a pensar la realidad del aula desde diferentes perspectivas con el fin de mejorarla. Confiamos en agregar nuevos cristales y colores para imaginar otros modos de hacer, pero siempre, desde los propios ojos del docente. Ofrecemos géneros, hilos, agujas, tijeras; pero la elección de los elementos y la confección final de la vestimenta corre por cuenta de cada docente.

Agradecimientos

Queremos agradecer a todos los maestros y profesores que han compartido con nosotras sus planificaciones, sus clases y nos han enseñado a través de sus trabajos de aula. Queremos agradecer a nuestros alumnos con los que experimentamos y construimos en nuestras prácticas de enseñanza todo lo que aquí decimos. Queremos agradecer a nuestra Maestra Alicia Camilloni, quien ha compartido con generosidad su saber y nos permite dar fundamento a nuestras prácticas y a nuestro discurso didáctico. Queremos agradecer a la Universidad de San Andrés, que nos ha brindado el espacio para que, desde nuestros cursos, intercambiemos aprendizajes con los docentes que han participado en ellos y que nos han nutrido con sus ideas, miradas críticas y experiencias acerca de las buenas estrategias. Agradecemos a Silvina Gvirtz y a María Eugenia Podestá, la invitación de participar en esta Colección. Un agradecimiento especial a Eli Gothelf y Elena Luchetti, por su lectura crítica, sus aportes y sus ejemplos. Gracias a nuestras colegas de las cátedras de Didáctica, Observación y Práctica, y Residencias Docentes del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho, UBA, que han colaborado desde los debates en reuniones de cátedra, lo que ha servido para consolidar nuestras ideas sobre estos temas.

A Tomy y a su abuelo Jorge, quienes comparten la avidez, la curiosidad y el placer por conocer, descubrir y aprender.

A nuestros hijos Leila, Dani, Pablo y Dana, con quienes hemos ensayado en su historia muchas de estas experiencias de enseñanza.

Introducción

En nuestros años de docentes, formadoras de docentes e investigadoras sobre temas relativos a la práctica de la enseñanza, hemos recorrido muchas escuelas y hemos conversado con maestros y profesores. Escuchamos con frecuencia sus preocupaciones por el *cómo* enseñar, por la creatividad o la motivación en sus clases, por la apatía de los alumnos, por los logros en los aprendizajes que no los satisfacen, etcétera.

Considerando estas preocupaciones, podemos decir que los docentes se encuentran frente a la necesidad de hallar soluciones prácticas que les permitan responder a la pregunta "Y en el aula, ¿qué hacemos?". En las salas de maestros, se suelen ofrecer algunas respuestas y comentarios en relación con este interrogante:

—Se me ocurrió una actividad que a mis alumnos les puede gustar, se trata de... después te alcanzo el video.

—El profesor de 3.° B me pasó una actividad que le salió bárbara: la voy a probar esta tarde...

—Hoy quiero hacer algo diferente, les voy a plantear un juego.

—¿Te acordás de cuánto tiempo estuve preparando los materiales? No entiendo por qué no les interesó esta actividad a mis alumnos, si otros años se *engancharon* bien.

—Este tema me aburre y no me gusta enseñarlo. ¿Tenés alguna actividad interesante para hacer en la clase?

Y de este modo comienza un intrincado *tráfico* de actividades por el cual los docentes buscan nuevos modos de enseñar, con intenciones más o menos explícitas de renovarse, de enriquecer su trabajo, de *gustar* a los alumnos o de convertirse en docentes *entretenidos* que tratan de captar su atención.

Pero este *tráfico* responde a inquietudes no siempre explícitas, como:

—¿Qué puedo hacer, si de todos modos esas *actividades atractivas* no se me ocurren y continuarán siendo un problema para mí?

—¿Para qué voy a complicarme tanto pensando en estrategias y siguiendo los pasos del planeamiento, si a mí se me ocurren buenas actividades y, con eso, alcanza?

—¿Qué sentido tiene la propuesta de enseñanza que se plantea en la nueva edición del Manual?

—Me parece muy motivador para el alumno proponer diferentes actividades en el aula, pero ocupan mucho tiempo de clase y entonces, ¿cómo hacer para dar todo el contenido del programa?

—¿Cómo lograr una práctica que permita a los alumnos aprender y que, al mismo tiempo, ellos se sientan a gusto, y que a mí también me satisfagan el proceso y los resultados?

Los comentarios y las inquietudes antes mencionados dan cuenta de las preocupaciones docentes respecto de la enseñanza, que es compleja, que implica atender a una serie de factores disciplinares, psicológicos, institucionales, sociales, etc., que configuran la situación particular que cada día debe enfrentar el docente cuando se hace cargo de una clase.

Por otra parte, el conocimiento práctico que los docentes ponen en juego en las aulas es el resultado de diferentes saberes y supuestos que subyacen a la acción y que no siempre son explícitos o conscientes.

Teniendo en cuenta la complejidad de la práctica de la enseñanza, diferentes enfoques teóricos han intentado orientarla. Algunos más cerca de las recetas, estimulan imitaciones y réplicas de un accionar que está lejos de ser entendido y apropiado en su sentido profundo por los docentes que lo ponen en juego. Quienes prefieren este tipo de enfoque tienen la ilusión de que, a través de pautas específicas de acción y de su implementación precisa, lograrán una mayor eficacia y eficiencia en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. No obstante, existen otros enfoques que reconocen el componente reflexivo de toda práctica profesional. Quienes adhieren a esta alternativa entienden que, si bien muchas veces es necesario trabajar con propuestas prediseñadas que atienden a la falta de tiempo o de recursos, cada docente es el responsable de atribuirles sentido adecuándolas al contexto en el que desarrollan su tarea.

Las autoras de este libro adherimos a los enfoques teóricos que promueven la creación de espacios presenciales o virtuales, de intercambio entre pares y con expertos. Pensamos que es necesaria la reflexión permanente y compartida sobre las propias acciones de enseñanza y las de los colegas, promoviendo y posibilitando las *buenas prácticas*. Creemos que las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores[1], la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo.

En este espíritu, nos proponemos ofrecer en los capítulos del libro una serie de propuestas, reflexiones, ejemplos y conocimientos teóricos que permitan a cada lector enriquecer su práctica de la enseñanza a partir de la integración crítica de estos aportes en su *hacer*. De este modo, esperamos estimular a los docentes a enfrentar la pregunta "Y en el aula, ¿qué hacemos?", construyendo una respuesta personal y a la vez epistemológica, didáctica y éticamente fundamentada.

Estructura de los capítulos

En los capítulos 2 a 7, desarrollaremos algunas propuestas de estrategias para diseñar la enseñanza y sus fundamentos, y para implementarlas.

Independientemente de la estrategia definida, entendemos la clase como la unidad mínima de operación didáctica. Con esto queremos decir que una clase es una unidad mínima de sentido que tiene una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Estos momentos son hitos a la hora de pensar en las actividades de enseñanza porque estructuran la secuencia de abordaje de los contenidos, la preparación para el aprendizaje, las demandas cognitivas que les hacemos a nuestros alumnos, los nexos que les ayudamos a establecer con otras clases, etc. Por esta razón, cada capítulo tomará la metáfora de la clase y sus tres momentos clave, organizándose en:

[1] Michael Connelly y Jean Clandinin; Freema Elbaz; Lee Shulman y Judith Shulman.

Momento 1. Apertura: En el que presentaremos un caso, un ejemplo, un recurso, cuyo objetivo será activar en el lector conocimientos previos, recuerdo de vivencias profesionales, preguntas, inquietudes, reacciones, a partir de las cuales la lectura del texto tome significados y sentidos personales.

Momento 2. Desarrollo: En el que abordaremos teóricamente los contenidos del capítulo.

Momento 3. Cierre: En el que enunciaremos algunas conclusiones, invitaremos al lector a volver a sus preguntas, hipótesis, etc., del Momento 1; y por último, indicaremos una bibliografía para quienes deseen profundizar algunos conceptos clave del capítulo.

Contenido de los capítulos

Los criterios que guiaron la selección de estrategias para incluir fueron, por un lado, considerar aquellas que se usan desde hace mucho, pero no siempre de manera que promuevan aprendizajes en los alumnos; y por otro, abordar estrategias más innovadoras que estimulan una activa participación de los alumnos.

Capítulo 1: "¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica"
Plantearemos una serie de fundamentos y de conceptos a modo de marco teórico referencial para comprender las propuestas de los capítulos siguientes.

Capítulo 2: "Las buenas preguntas"
Reflexionaremos sobre el uso de la interrogación en diferentes situaciones.

Capítulo 3: "Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo"
Propondremos un abordaje de la clase expositiva que permita a los alumnos comprender la información que reciben y apropiarse mejor de ella.

Capítulo 4: "El uso crítico de las imágenes"
Nos preguntaremos cómo utilizamos las imágenes en las clases, qué conocimientos y habilidades trabajamos en las aulas para que los alumnos se conviertan en receptores inteligentes de los mensajes visuales.

Capítulo 5: "Explorar y descubrir"
Nos cuestionaremos cómo lograr que los alumnos se sumerjan tanto en la indagación de los contenidos nuevos como en los modos y en las estrategias que utilizan para aprender esos contenidos. Entendemos que hay un recorrido de exploración que los docentes deberían hacer previamente para guiar a sus alumnos.

Capítulo 6: "Los proyectos de trabajo"
Analizaremos las posibilidades que los proyectos brindan para lograr una visión global de los contenidos o una aproximación multidisciplinaria a determinados temas y problemáticas. Luego nos centraremos en los factores que deberían considerarse para la implementación de esos proyectos.

Capítulo 7: "Enseñar en aulas heterogéneas"
Centraremos la atención en la diversidad de alumnos que integran las aulas y en la forma de diseñar e implementar, simultáneamente, diferentes estrategias de enseñanza que atiendan a las diferencias y a las necesidades de cada uno.

Capítulo 8: "El docente y las estrategias de enseñanza en el aula"
A modo de conclusión, recuperamos las ideas planteadas en el capítulo 1 y el recorrido por las diferentes estrategias.

Para cerrar esta introducción y elaborando un puente con lo que atenderemos en el primer capítulo, nos parece importante destacar que las buenas prácticas de enseñanza se proponen formar estudiantes estratégicos. Siguiendo a Carles Monereo (1997: 34), podemos definir tres objetivos para lograr el desarrollo de estudiantes estratégicos:

> Mejorar el conocimiento declarativo y procedimental, aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea, y conseguir una cierta transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje mediante el reconocimiento de condiciones similares en esa nueva situación.

Si las estrategias de enseñanza que diseñamos e implementamos en nuestras aulas tienen en cuenta estos objetivos transversales, estaremos contribuyendo a formar sujetos con conocimientos significativos, autónomos y capaces de aprender a aprender.

CAPÍTULO 1

¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica

MOMENTO 1. APERTURA
Un pasaje del diario de Beatriz Diéguez, maestra y Profesora de Literatura

Tenía que empezar con mi unidad didáctica. Mientras preparaba mi clase, pensaba en un inicio fuerte, algo que fuera realmente impactante para mis alumnos. De pronto, me descubrí diciéndome a mí misma:
—¡Pero qué tonta, es fácil! Solo tengo que buscar un buen texto. Después, se lo leo en voz alta, con emoción, con sonoridad...
Sabía que, a mis alumnos, les gustaba que les leyera en voz alta. Ya lo había hecho otras veces con algún pasaje de un cuento. Cuando empezaba a leer, se producía un silencio mágico.
No tuve que buscar demasiado. Enseguida acudió a mi mente un escrito de Eduardo Galeano que me fascina:

> A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran.
>
> Los poetas abrían frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían y también buscaban palabras que conocían y habían perdido[1].

[1] Fragmento de "La casa de las palabras", en *El libro de los abrazos*, Montevideo. Ediciones del Chanchito, 1989.

Además, ese texto me remontaba a mi adolescencia, al momento maravilloso del encuentro con las palabras y su encanto. No podía fallar.
Mis alumnos hicieron silencio durante la lectura. Pero el silencio se prolongó mucho más allá. A pesar de mis preguntas, nadie comentaba nada. Entonces empecé a explicarles, a contarles, a... Era inútil, el texto no resonaba en ese auditorio.
Seguí hablando, intentando compartir con ellos mi universo de sentidos. Algunos sonreían, otros agachaban la cabeza, otros miraban distraídamente su reloj. Después de un rato, uno que otro, solo para quebrar el silencio, comenzó a responder con algún monosílabo o con esas respuestas que usan los estudiantes cuando quieren quedar bien con el docente.

¿Qué pensó y qué sintió al leer este relato de una colega? ¿Alguna vez, experimentó algo parecido?

Le sugerimos que, con sus respuestas a estas preguntas en mente, continúe leyendo el capítulo.

MOMENTO 2. DESARROLLO
Entre la planificación y la acción

¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en *cómo* enseñar, a buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizar los modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación?

¿Por qué, a pesar de tener un plan elaborado, a veces, no resulta como lo habíamos anticipado? Y cuando sí resulta, ¿de qué depende que nuestra programación didáctica *funcione*?

Probablemente, la respuesta más inmediata sea que la clase funciona cuando todos los componentes de la programación[2] son coherentes entre sí; válidos para el contenido que se ha de enseñar, relevantes para el docente y significativos para el grupo de alumnos destinatario. Pero aún así sabemos que, en ocasiones, docentes con experiencia tienen la sensación de *fracaso* en alguna de sus clases, al mismo tiempo que algún docente principiante logra una clase satisfactoria sin poder explicarse por qué. O una docente experimenta una clase excelente y, cuando la repite el año siguiente, en un grupo con características similares, los resultados no son los que esperaba.

[2] Cuando hablamos de *componentes de la programación didáctica*, nos referimos a los objetivos o a las expectativas de logro, al tipo de contenido que se ha de enseñar, a su grado de profundidad y secuencia de presentación; a los momentos de la enseñanza de dicho contenido (en el inicio de una unidad, en el desarrollo, en el cierre); al uso de los recursos; a la organización y distribución del tiempo; a las actividades que los alumnos habrán de realizar y a la evaluación.

Para pensar con mayor profundidad en el *cómo* de la enseñanza, los invitamos a hacer un recorrido teórico por los siguientes tópicos:

a. Las estrategias de enseñanza.
b. Las actividades, los intereses y las rutinas.
c. Los nuevos desafíos que nos presentan los alumnos de hoy.
d. Las buenas prácticas de enseñanza.

a. Las estrategias de enseñanza

El concepto de *estrategia de enseñanza* aparece en la bibliografía referida a didáctica con mucha frecuencia. Sin embargo, no siempre se explicita su definición. Por esta razón, suele prestarse a interpretaciones ambiguas. En algunos marcos teóricos y momentos históricos, por ejemplo, se ha asociado el concepto de *estrategias de enseñanza* al de *técnicas*, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo. En otros textos, se habla indistintamente de *estrategia de aprendizaje* y de *enseñanza.* En ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

> En este escrito, definimos las *estrategias de enseñanza* como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

En este sentido, Alicia Camilloni (1998: 186) plantea que:

> (...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

A partir de esta consideración, podemos afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en:

- los contenidos que transmite a los alumnos;
- el trabajo intelectual que estos realizan;
- los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase;
- el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Podemos agregar, además, que las estrategias tienen *dos dimensiones*:

- La dimensión *reflexiva* en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.
- La dimensión de la *acción* involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en *tres momentos*:

1. El momento de la *planificación* en el que se anticipa la acción.
2. El momento de la *acción propiamente dicha* o *momento interactivo*.
3. El momento de *evaluar la implementación del curso de acción elegido*, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Como señala Philippe Meirieu (2001: 42): "La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo".

Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar.

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada. Desde esta concepción, asumimos que el aprendizaje:

- es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos;

- es un proceso que ocurre en diferentes contextos;
- es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido;
- es un proceso al que nunca puede considerárselo como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Retomemos el concepto de *estrategias de enseñanza* que definimos al principio: "Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos".

Podemos agregar ahora que las estrategias de enseñanza que el docente proponga favorecerán algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo.

Una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los alumnos.

Analicemos entonces qué son las actividades y qué consideraciones debemos tener en cuenta en su creación y en su coordinación.

b. Las actividades, los intereses, las rutinas: una cuestión de sentido

La idea de *actividad dentro del campo de la enseñanza* no es nueva. Podemos reconocer entre los orígenes del concepto los planteos de John Dewey (1954) que, a principios del siglo xx, insistía en la necesidad de favorecer la actividad de los alumnos y su participación protagónica para poder aprender.

Según Jean Díaz Bordenave (1985: 124) las actividades "son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación".

Las actividades son entonces las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje. Pero ¿por qué es necesario estructurar esas experiencias? Porque de este modo, los docentes creamos condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas.

A partir de diferentes actividades, es posible construir escenarios diversos que promuevan en los estudiantes procesos interactivos entre los nuevos significados que el docente quiere enseñar y los ya conocidos, los que los alumnos tienen en sus mentes. Nos proponemos que los alumnos se apropien tanto de los conocimientos disciplinares como de las habilidades cognitivas asociadas a ellos y que sean capaces de transferirlos a diferentes situaciones.

Al decidir qué tareas debe realizar el alumno con el fin de aprender, es necesario considerar los siguientes factores:

- los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses, los tipos de inteligencia, entre otros;
- el tipo de demanda cognitiva que se pretende del alumno;
- el grado de libertad que tendrán los alumnos para tomar decisiones y proponer cambios y caminos alternativos.

Por ejemplo: si pensamos en la enseñanza de los elementos químicos, podemos diferenciar la demanda cognitiva que significa clasificar los elementos, enunciar sus propiedades, escribir los símbolos, etc., como un nivel descriptivo y básico en términos de habilidades intelectuales, pero importante porque introduce en el campo de la alfabetización científica. Pero si queremos lograr comprensiones más profundas, podemos desafiar a los alumnos a que avancen más allá y proponer que inventen formas de representar el mundo microscópico de los materiales ("Creo que una molécula de gas es como..."), lo que estimula el pensamiento divergente y posibilita trabajar sobre sus propias hipótesis y argumentaciones para construir conocimiento a partir de sus ideas previas. Otro tipo de demanda que muestra la comprensión del tema y la capacidad del alumno de evaluar y predecir consecuencias es llegar a proponer problemas del tipo: "Imaginen que, a partir del año 2080, desaparece el nitrógeno, ¿cuáles serían las consecuencias para el medio ambiente y los efectos sobre la salud?". En cada una de estas actividades, se proponen formas diferentes de estrategias cognitivas respecto del mismo contenido.

Necesitamos además preguntarnos por el sentido que los alumnos atribuyen a las actividades propuestas. Para que ellos le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un *contrato didáctico*[3] en el que ambos, docentes y alumnos, se responsabilicen por la enseñanza y el aprendizaje. Pero además, para lograr una autonomía y un mayor compromiso, los alumnos tienen que comprender el porqué y el para qué de ese contenido, y evaluar sus propios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades.

El sentido que los estudiantes otorgan a las actividades de aprendizaje también depende del contexto social, familiar y del entorno educativo, de aquello que resulta significativo para esa comunidad escolar. Por eso, Philippe Perrenoud (2007: 53) sugiere hablar del *sentido* del trabajo, de los saberes, de las situaciones y de los aprendizajes, y afirma que el *sentido* se construye considerando los valores y las representaciones de una cultura, y que dicha construcción se produce en una situación determinada a través de las interacciones y los intercambios:

> Cuando prepara su enseñanza, el maestro construye un escenario, inaugura una sucesión de actividades con las que ocupa el tiempo escolar. En el interior de cada uno, prevé momentos distintos. Sabe, por ejemplo, que planteará un problema abierto al preguntarles a los alumnos cómo se podría construir una representación gráfica de las temperaturas diarias. Piensa introducir el tema, animar una breve discusión sobre la naturaleza de la tarea, después, invitar a los alumnos a proponer una solución trabajando en pequeños grupos... Pero nada asegura que esto pasará según este escenario.

La idea de que las actividades deben ser entretenidas, puesto que se trata de niños y jóvenes, está también muy difundida y forma parte de muchos de los mitos que podemos encontrar sobre la enseñanza, así como el de la creen-

[3] Ver ejemplo en el capítulo 7.

cia de que toda planificación debe adecuarse a los *intereses* de los alumnos. Pero analicemos con mayor detenimiento el concepto de *interés*.

John Dewey y, antes que él, Ovide Decroly (Besse, 2005) hablaban de los "Centros de interés de los alumnos" como eje organizador de las tareas y los contenidos del aprendizaje. Para O. Decroly, los intereses se definían como "intereses básicos de la infancia", cuyo objetivo era la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, búsqueda de protección, necesidad de recrearse, etc.). Estos intereses eran considerados *naturales*, y las actividades escolares que lograran movilizarlos iban a resultar motivadoras. En este sentido, una actividad cuyo eje fuera un interés —en general, asociado a una determinada edad— y lograra integrar contenidos disciplinares y sociales tenía *garantías de éxito*.

En el planteo de Dewey, los intereses adquieren una dimensión más social y buscan movilizar en los alumnos el deseo de cooperar y trabajar en conjunto con el fin de ir adquiriendo un comportamiento democrático.

Si bien el concepto de *interés* ha sido reinterpretado a la luz de diferentes marcos teóricos y momentos históricos, siempre apareció ligado a dos ideas: la *motivación* y el *entretenimiento*.

Sabemos que el aburrimiento, la ausencia de sorpresa y la lejanía de las propias necesidades suelen asociarse a la apatía y a la falta de disposición afectiva positiva para el aprendizaje. Son muchas las prescripciones y los consejos que se han sugerido en torno a esta cuestión a la hora de diseñar actividades, y nos parece que no es un tema menor. Lo que queremos proponer es una perspectiva adicional.

¿Se preguntó alguna vez si todos los intereses de los alumnos son *naturales* o *espontáneos*? Si, al decir de Ph. Perrenoud, los sentidos se construyen en una interacción entre las dimensiones sociales, culturales e individuales del sujeto y su entorno, ¿no habrá intereses que también se aprenden en la interacción? ¿No habrá intereses que, más que diagnosticar, hay que ayudar a descubrir o construir?

Pensamos que muchos intereses, como los gustos y las preferencias, se van moldeando al calor de éxitos y fracasos anteriores dentro de la escuela y fuera de ella. Por eso, la *razón de ser* de algunas actividades puede ser generar nuevos intereses.

En el recorrido de nuestra reflexión, mencionamos la preocupación por la motivación, la disposición positiva hacia el aprendizaje y el problema del aburrimiento. El aburrimiento suele asociarse también a la noción de *rutina*, noción que nos parece importante mirar desde su doble perspectiva.

Si bien es cierto que las rutinas son acciones repetidas que implican un cierto grado de mecanización y, muchas veces, atentan contra la creatividad de alumnos y docentes, en algunos casos, son necesarias y educativas.

Por ejemplo: una rutina es nociva para el aprendizaje cuando provoca conocimiento ritual, vaciado de sentido, inerte. Pero si el objetivo de una rutina determinada es ayudar a construir ciertos hábitos de trabajo o aprender a abordar sistemática y ordenadamente algún contenido, problema, etc., dicha rutina se convierte en un recurso estructurante de la experiencia.

Al respecto, Ph. Meirieu (2005) considera que crear rutinas en relación con el *trabajo preciso* que implica —constancia; respeto de horarios y espacios; articulación entre tiempos, espacios, actividades y participantes— equivale a realizar un ejercicio de socialización y democracia. El desafío está en pasar de la rutina impuesta por el docente, progresivamente, a las rutinas creadas por los alumnos para sí mismos. Cuando uno es dueño de su propia rutina, tiene también que aprender a probarla, a observar si funciona, a modificarla y a comprometerse con el cumplimiento de ella.

c. Los nuevos desafíos que nos presentan los alumnos de hoy

Para definir cuáles serán las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada situación áulica, además de las consideraciones acerca de los contenidos disciplinares y de las formas de presentarlos a los alumnos, es importante que reflexionemos sobre las características particulares de los estudiantes destinatarios de nuestra enseñanza. Más allá de las peculiaridades de cada grupo particular, es necesario pensar en algunas variables que comparten los alumnos por pertenecer a las nuevas generaciones de sujetos escolares, es decir, a aquellos nacidos en la era tecnológica o en la sociedad de la información. A diferencia de los que correspondían a la era Gütenberg, la de la letra impresa, estos estudiantes se caracterizan por lo que se ha denominado *una mente virtual*. La escuela y los docentes no pueden desconocer las nuevas formas de leer e interpretar el mundo con las que los estudiantes actuales abordan los contenidos y las tareas escolares.

Carles Monereo identifica y explica algunas características de este nuevo grupo:

- manejan una variedad de recursos para obtener información: páginas webs, discos rígidos, teléfonos celulares, comunidades virtuales, etcétera;
- utilizan y decodifican diferentes tipos de lenguaje que, además, no se presentan secuencialmente, sino en forma simultánea, como animaciones, fotografías, gráficos, textos, hipertextos;
- crean nuevas producciones a partir de partes de otros productos (copiar-pegar);

- respecto del conocimiento, son relativistas por excelencia; por un lado, porque la web se actualiza permanentemente, y por el otro, porque toda información es considerada válida.

Si bien la diversidad de artefactos y el manejo divergente de una multiplicidad de datos constituyen aspectos propicios para el aprendizaje, es necesario prestar atención a situaciones que pueden resultar perjudiciales. En ese sentido, la escuela resulta una gran ayuda para optimizar el uso de estos instrumentos y neutralizar sus debilidades.

Pensar en nuestros alumnos concretos y en su contexto generacional implica también tener en cuenta sus estructuras cognitivas. Al respecto, otra idea muy difundida en los ámbitos escolares es el hecho de que se aprende relacionando conocimientos nuevos con conocimientos previos; y de este modo, se construye el aprendizaje significativo. Recordemos el origen de esta concepción. La noción de *aprendizaje significativo* es elaborada por David Ausubel. *Aprender* significa, para este autor, 'construir sentido respecto de un objeto, de un procedimiento, de un evento', etc. Para que esto ocurra, se requieren dos condiciones:

- las nuevas ideas se deben relacionar con algún aspecto existente y específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno;
- el estudiante se debe comprometer con su aprendizaje, es decir, debe estar dispuesto a relacionar significativamente, y no ritualmente, el material que aprende.

Pero ¿qué ocurre cuando los alumnos no disponen de conocimientos previos pertinentes para anclar un nuevo aprendizaje?

Primero, debemos explorar si los conocimientos previos necesarios no están presentes (aunque sea en forma incompleta o errónea), o si no los detectamos. Para detectar conocimientos previos —que muchas veces, están en estado de teorías implícitas, conocimiento tácito y por lo tanto, en estado inconsciente para su portador—, es necesario generar actividades que permitan su explicitación y descubrimiento, es necesario *sacarlos a la luz.*

Pero a veces, también es posible partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar. Y en esta idea, se fundamenta la creación de recursos, como los *organizadores avanzados* que propone Ausubel[4] y las *imágenes mentales* que propone David Perkins[5], como el uso de metáforas, analogías y ficciones que pueden servir de base para la construcción de conocimiento en un campo disciplinar o de saberes, hasta ese momento, extraños y lejanos para los alumnos.

[4] "Los organizadores avanzados son las afirmaciones verbales que se presentan al comienzo de una clase y sirven para estructurar el nuevo material, uniéndolo simultáneamente a los esquemas previos de los estudiantes. En este sentido, los organizadores avanzados son como hojas cognitivas de ruta; permiten que los alumnos vean con claridad de dónde vienen y adónde van" (Eggen y Kauchak, 1999).

Una analogía se define como una comparación entre dos dominios o sistemas diferentes que poseen un conjunto de relaciones similares entre los elementos que los componen. Su objetivo primordial en la enseñanza es explicar temas nuevos y compararlos con temas que nos resultan familiares y que, a su vez, resultan difíciles de conceptualizar en sus propios términos.

Por ejemplo: pensar en un plan de enseñanza como en la organización de un viaje. En este caso, se quiere significar que, en un viaje, nos planteamos metas, secuenciamos actividades, analizamos los recursos y el tiempo disponible.

Kieran Egan (2005) escribió al respecto un interesante artículo cuyo título da cuenta de algunos de los supuestos con los que trabajamos al diseñar la enseñanza: "¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?". En ese artículo, sugiere tomar seriamente la imaginación en términos de una habilidad para pensar acerca de posibilidades, de nuevos escenarios, de otras formas de hacer, y no sólo considerar el punto de partida en el cual el niño se encuentra.

d. Las buenas prácticas de enseñanza

Hasta aquí hemos desarrollado los conceptos de estrategia de enseñanza y sus relaciones con las actividades de aprendizaje. Hemos considerado la incidencia de las nociones de interés y rutina para poder pensar nuevamente en la toma de decisiones y en el diseño de cursos de acción a la hora de definir el *cómo* de la enseñanza. Podemos agregar entonces que la forma en que dicho *cómo* es actuado en la vida escolar cotidiana, por un docente determinado, en un contexto particular, configura una práctica de enseñanza.

Pero ¿qué entendemos por *buenas prácticas* de enseñanza? Hemos señalado que la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto

[5] Cuando se refiere a imágenes mentales, Perkins (1995) alude a construcciones sintéticas que quien las recibe se las representa como una fotografía o una película, aunque el que las emite las esté narrando. En *La escuela inteligente*, el autor presenta el siguiente ejemplo: "Supongamos que un día, sentado tranquilamente en el sofá de la sala, usted se encuentra en un estado de ánimo oriental. Apelando a todo su poder de concentración, levita por el aire, se acerca al techo y lo atraviesa. La pregunta es: ¿en dónde aparecería?".

socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.

MOMENTO 3: CIERRE
Las estrategias entre la teoría y la práctica

Estamos llegando al final de este capítulo, cuyo propósito es compartir un marco conceptual que permita entender los fundamentos básicos de las propuestas que encontrará en los siguientes.

Ya podemos afirmar que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar.

Podemos decir que las estrategias llegan a su nivel de concreción a través de las actividades que los docentes proponen a sus alumnos y que estos realizan.

Nos parece que este momento es el apropiado para acercar algunos principios para tener en cuenta en el momento de planificar las estrategias de enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos:

- Acordar con los alumnos las metas de aprendizaje. Estas deben ser precisas y explícitas de tal modo de intentar establecer entre profesores y estudiantes un compromiso de tarea en común. El alumno tendría que implicarse y asumir una responsabilidad creciente por su aprendizaje.
- Crear situaciones que requieran del uso del conocimiento de los conceptos, de los fenómenos, principios, de las reglas y los procedimientos de las disciplinas en diferentes contextos.
- Plantear la producción de tareas genuinas y de problemas reales propios de las disciplinas con el fin de promover la interacción con el mundo real.
- Orientar hacia el uso de materiales y fuentes variadas tanto para obtener información como para producir distintos tipos de comunicaciones.
- Desafiar a los alumnos con tareas que vayan más allá de sus habilidades y sus conocimientos, lo cual implica proponerles actividades que puedan resolver con lo que ya tienen y saben, pero también, actividades para las cuales necesiten buscar nueva información, nuevas maneras de solucionarlas.
- Estimular la producción de soluciones alternativas.
- Promover el desequilibrio cognitivo y la sana cautela respecto de la consideración de las verdades establecidas.

- Elaborar dispositivos de diferenciación: según el contenido, según los aprendices, según el contexto.
- Favorecer diferentes usos del tiempo, los espacios, las formas de agrupamiento.
- Promover la evaluación continua: la autoevaluación, entre pares, la del docente, escrita, oral, etc., que a su vez involucre instancias de metacognición, es decir, de reflexión de los estudiantes sobre sus propios modos de aprender y sobre lo aprendido.

> Estos principios son orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido. No obstante, es necesario utilizarlos integrados a un conocimiento profundo y a una reflexión sobre los *contenidos disciplinares* que se van a enseñar. *Las estrategias no se diseñan en el vacío.*

Las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y lleve a la acción en sus prácticas de enseñanza.

Por ejemplo: si un docente adhiere a una concepción fáctica de la historia y entiende que hay una única manera de explicar los hechos históricos, no sería coherente que eligiera estrategias alineadas a una orientación de aprendizaje por descubrimiento. Pero si un docente concibe la historia como una reconstrucción en la que el historiador, a partir de fuentes primarias y secundarias, puede producir relatos e interpretaciones según su propio posicionamiento, utilizar solo clases expositivas en las que muestre una sola versión de un acontecimiento iría en contra de la concepción de conocimiento histórico que intenta transmitir.

Hecha la aclaración sobre la importancia del contenido disciplinar a la hora de definir una estrategia de enseñanza, recordemos que cada docente, en cada situación y en relación con cada contenido curricular, tendrá que tomar sus propias decisiones, hacer sus hipótesis de trabajo, elaborar una secuencia de actividades, observar, sacar conclusiones y volver a empezar. Pero no los dejamos solos en este camino. En los próximos capítulos, abordamos algunas estrategias y algunos recursos específicos para la acción.

CAPÍTULO 2

Las buenas preguntas

MOMENTO 1. APERTURA

¿Qué pregunto? ¿Cómo pregunto? ¿Pregunto?

Antes de iniciar la lectura del desarrollo de este capítulo, le proponemos comenzar a pensar en el uso que hacemos de las preguntas en el aula, a partir de las siguientes actividades de reflexión. Si desea, registre sus reflexiones para volver luego sobre ellas.

- ¿Se detuvo alguna vez a observar, en forma sistemática, cuántas preguntas formula durante la exposición de un tema?
- ¿Observó alguna vez, qué tipo de preguntas plantea con mayor frecuencia?
- ¿Qué porcentaje de preguntas abiertas y qué porcentaje de preguntas cerradas piensa usted que formula durante una hora de clase? ¿En qué se basa para contestar esta pregunta?

Las siguientes preguntas están tomadas de observaciones de clases y de propuestas de actividades escritas por diferentes docentes. Le sugerimos que, mientras las lee, observe:

- ¿Qué se propone cada pregunta? ¿Cuál es su sentido?
- ¿Qué opina de la forma en que cada una está enunciada?
- ¿Cuál/cuáles se parece/n más a las que usted formula con mayor frecuencia?

- "¿Qué es una proteína?".
- "¿Comprendieron?, ¿está claro?".

- "¿Cómo podrías categorizar los mensajes publicitarios que aparecen en Internet, según el tipo de interactividad que proponen al usuario?".
- "¿Qué problemas tendría la maestra si ustedes no tuviesen nombre propio? Pensando en tu respuesta a la pregunta anterior, ¿podés decir cuándo se usan los sustantivos propios y qué problemas resuelven?".
- "¿Qué características tiene un juicio oral, y qué efectos puede tener este modo de juzgar en el veredicto final del juez?".
- "¿Qué semejanzas y diferencias se pueden establecer entre los antiguos sistemas de escritura china y fenicia?".
- "¿Cuáles son las causas del crecimiento demográfico en la ciudad 'X', en los últimos diez años?".
- "Teniendo en cuenta las experiencias cotidianas, ¿qué puede decirse, a título de primeras conjeturas, acerca del movimiento de caída de los cuerpos?".
- "¿Qué podrías hacer para ayudar a difundir medidas que impidan la propagación del dengue?".
- "¿Cómo llegaste a ese resultado?".

MOMENTO 2. DESARROLLO

Las preguntas: sus porqués y sus para qué

Formular preguntas es una práctica habitual para los docentes pero, tal como propusimos en las páginas anteriores, ¿alguna vez, se detuvo a reflexionar sobre las preguntas que usted formula en el devenir de la clase?

¿Por qué y para qué preguntamos los docentes?

En esta sección, sugerimos profundizar sobre tres cuestiones ligadas al uso de las preguntas:

a. ¿Qué hace el docente cuando pregunta? ¿Cuáles son sus propósitos y cuáles, los resultados que obtiene? ¿De qué factores depende la relación ente los propósitos y los resultados de las preguntas?
b. ¿Qué hace el docente después de preguntar? ¿Y cuándo preguntan los alumnos?
c. ¿Qué hace el docente cuando los alumnos no preguntan o cuando responden apelando a sus ideas anteriores, a sus *viejas* costumbres, a respuestas ya aprendidas sin revisarlas, es decir, acudiendo a su conocimiento ritual? ¿Cómo puede estimular la capacidad de formular preguntas?

Además le mostraremos algunos ejemplos de actividades para enseñar a responder, a preguntar y a reflexionar sobre la propia capacidad de preguntar.

a) ¿Qué hace el docente cuando pregunta? ¿Cuáles son sus propósitos y cuáles, los resultados que obtiene? ¿De qué factores depende la relación ente los propósitos y los resultados de las preguntas?

Cuando preguntamos, los docentes lo hacemos con diferentes intenciones: despertar el interés de los alumnos, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Pero ¿tenemos clara conciencia de qué nos proponemos cuando estamos preguntando? Y ¿enunciamos nuestras preguntas de modo tal que los alumnos logren aquello que nos proponemos?

Pensemos por un momento en la fórmula clásica: "¿Alguien tiene alguna pregunta?" o "¿Entendieron?". La intención de esta enunciación —abrir el intercambio o verificar la comprensión— generalmente produce lo contrario: cierra el diálogo. Con frecuencia ningún alumno interviene; y la ausencia de respuesta, a veces, es interpretada como una falta de interés o de esfuerzo. Nos parece necesario reflexionar sobre el sentido de este tipo de preguntas. Si pretenden establecer un diálogo (entendido, según lo propone Nicholas Burbules (1999), como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que forman parte de ese diálogo), las preguntas deben ser capaces de crear un espacio de reciprocidad. Esa reciprocidad es la condición necesaria para favorecer, como plantea Perkins (1999), el desarrollo de procesos reflexivos que generen construcción de conocimiento en el marco de una enseñanza para la comprensión.

Volviendo al ejemplo de las fórmulas, ¿son genuinas estas preguntas? En general, cuando hacemos preguntas que admitan como respuestas "sí" o "no", no obtenemos de nuestro interlocutor información suficiente para saber qué ha comprendido, qué está pensando o sintiendo. En lugar de estimular el diálogo, este tipo de preguntas cierran la posibilidad de argumentar ideas y de intercambiarlas.

Tanto la forma de enunciar una pregunta como los propósitos de esta tienen efectos directos sobre el tipo de respuesta que producen los alumnos. Por este motivo, es importante que los docentes tomen conciencia de su objetivo y del modo de enunciación que utilizan cuando preguntan. Muchas veces, la discrepancia entre las intenciones de un docente, el tipo de respuesta que espera de sus alumnos y el resultado que efectivamente obtiene se debe a la falta de reflexión suficiente sobre para qué se pregunta y sobre cómo se pregunta.

Para aprender a plantear preguntas adecuadas o para poner a prueba las preguntas formuladas, es útil conocer algunas clasificaciones. Estas pueden servir como marco de referencia tanto a la hora de elaborar preguntas como en el momento de evaluarlas, antes, durante y después de formularlas. A continuación, presentamos algunas clasificaciones que nos parecen interesantes.

De acuerdo con *el nivel de pensamiento que intentan estimular*, distintos autores coinciden en distinguir:

- Preguntas sencillas.
- Preguntas de comprensión.
- Preguntas de orden cognitivo superior.
- Preguntas metacognitivas.

Las preguntas *sencillas* requieren respuestas breves, casi siempre únicas, informaciones precisas. Son necesarias en determinados momentos de la enseñanza y del aprendizaje, pero no generarán un diálogo, un intercambio profundo para la construcción y comprensión de los contenidos. Preguntas sencillas promueven respuestas simples.

Por ejemplo: "¿Cuántos kilómetros mide el puente que une Rosario con Victoria?".

Las preguntas de *comprensión* se proponen estimular el procesamiento de las informaciones. A través de su formulación, tratamos de indagar con cierto grado de profundidad. El alumno necesita pensar, relacionar datos, clasificar, comparar, etc., para elaborar sus respuestas.

Por ejemplo: "¿Qué diferencias y semejanzas hay entre la noticia de un diario que relata un accidente automovilístico y un cuento literario en el que ocurre un accidente similar?".

Las preguntas de *orden cognitivo superior* son las que demandan respuestas que exigen interpretar, predecir, evaluar críticamente.

Por ejemplo: "A partir del análisis de las características geográficas de la región 'X' y de los cambios climáticos que se produjeron en los últimos cinco años, ¿qué hipótesis propondrían acerca de las características del próximo invierno en dicha región? ¿En qué se basan para formular sus anticipaciones?".

Las preguntas *metacognitivas* se proponen ayudar a los alumnos a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar. Demandan que los estudiantes analicen cómo interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades encuentran en el proceso de resolución, qué fortalezas reconocen en el recorrido de lo que están aprendiendo, qué ayudas necesitan.

Por ejemplo: "¿Qué caminos recorrí para encontrar la información?".

"Si tuvieras que aconsejar a un compañero acerca de cómo hacer la tarea, ¿qué le dirías? ¿Cómo encontraste la respuesta a esta pregunta?".

Además del tipo de procesamiento cognitivo que pretenden desencadenar, las preguntas pueden clasificarse *según el grado de libertad y variedad de respuesta que permiten*. Así N. Burbules (1999) distingue entre:

Preguntas de aplicación del pensamiento convergente, que se dirigen a una única respuesta. Por ejemplo: "¿Cuáles son los planetas que conforman nuestro sistema solar?".

Preguntas de aplicación del pensamiento divergente, que buscan una variedad de respuestas. Por ejemplo: "Según tu criterio, ¿cuáles son las causas que originaron este problema?".

Es común recurrir a la clasificación de preguntas por su forma: en cerradas o abiertas. Las preguntas cerradas son útiles para verificar un acuerdo, o bien, se las emplea como recursos retóricos en el devenir de una conversación. En cambio, como anticipamos al inicio de este apartado, las preguntas abiertas son las que contribuyen a que los alumnos aprendan a pensar.

Daremos varios ejemplos de estas últimas:

- "¿Cuál es el sentido que le encontrás a este asunto, tema, idea?".
- "¿Qué preguntas se te ocurren sobre este tema?".
- "¿De qué te diste cuenta…?".
- "¿Qué entendiste de la pregunta…?".
- "¿Qué pautas o patrones encontraste?".
- "Si tuvieras que explicarle a..., ¿qué le dirías?".
- "Decí con tus propias palabras, ¿qué entendiste de...?".

Es posible utilizar una variedad de preguntas en el desarrollo de la enseñanza pero, para que efectivamente contribuyan al aprendizaje de los alumnos, es imprescindible que el docente se pregunte qué quiere que los alumnos comprendan de la disciplina y qué habilidades cognitivas se propone que desarrollen.

b) ¿Qué hace el docente después de preguntar? ¿Y cuándo preguntan los alumnos?

Aunque preguntar es una actividad que hacemos con naturalidad en nuestra vida cotidiana, como comentamos en el apartado anterior, la tarea de formular preguntas adecuadas en un contexto didáctico requiere reflexión, planificación, acción y evaluación. Pero las preguntas no son solo patrimonio del docente. Por eso, en esta sección, nos proponemos reflexionar acerca de la forma en que los docentes respondemos a las preguntas de los alumnos y acerca de los efectos que tienen nuestras formas de actuar sobre el desarrollo del diálogo y la comprensión.

¿Qué hacemos los docentes inmediatamente después de recibir una pregunta? Con frecuencia, a la mayoría, no nos resulta sencillo guardar silencio ante una pregunta de los alumnos y, en seguida, la respondemos. A veces respondemos, incluso, sin terminar de oír y sin tratar de entender la lógica que guía al alumno, su interés, su preocupación. Lo mismo ocurre cuando formulamos preguntas a los alumnos y no tenemos capacidad de espera para que puedan pensar en la respuesta. Los silencios son poco tolerados, y rápidamente, los llenamos con nuestras respuestas o con palabras de los alumnos que no han tomado tiempo para pensar en la respuesta. Este *apuro* deja afuera a los alumnos que, por tener otro estilo de aprendizaje, otro ritmo, pero no necesariamente menos conocimientos o posibilidades de reflexión, no responden.

Ahora bien, para que un verdadero diálogo sea posible, es preciso ser capaz de esperar. Nadie está realmente dispuesto a dialogar si no está abierto a escuchar a los otros con simpatía e interés suficientes como para comprender en forma debida el significado de la posición del otro. También se debe estar preparado para modificar el propio punto de vista, si hay buenas razones para hacerlo. Para que eso ocurra, es indispensable un espíritu de buena voluntad. A eso se refiere Burbules (1999) con la expresión *espíritu del diálogo*: "El espíritu del diálogo es, en pocas palabras, la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico en la creación de un significado común".

Para cultivar el espíritu del diálogo, es necesario *aprender a escuchar* cuidadosamente lo que la otra persona está diciendo. "Significa 'despejar los oídos y la mente' de 'ruidos' extraños (nuestros propios pensamientos, que tratan de imponerse) para poder oír exactamente lo que se nos está diciendo" (Wasserman, 2006).

Una forma de evitar la reacción automática ante la pregunta de un alumno, la que quizá pueda ser el punto de partida para un diálogo grupal, podría consistir en el uso del parafraseo. *Parafrasear* es decir lo mismo con otras palabras o repetir los mismos vocablos que utilizó el alumno, pero usando parte de su frase convertida en una nueva pregunta, en una inferencia o en una interpretación de sus sentimientos.

Por ejemplo:

"Julieta: —Fui al mar y, a veces, vi peces de colores.

Docente: —Julieta, ¿nos estás contando que los peces viven en el mar?".

Parafrasear es un modo sencillo de construir un diálogo con los alumnos. Si, además, prestamos atención a la elaboración de *buenas preguntas*, también promoveremos diálogos tendientes a compartir significados y sentidos. En el siguiente cuadro, registramos una serie de propósitos y de formas de enunciación que son útiles para elaborar buenas preguntas.

Propósito de la pregunta	Forma de enunciación
Promover el desarrollo de competencias de comunicación para cada uno de los alumnos.	"¿Para qué se utiliza este conocimiento?" o "Explicá ese conocimiento a…" (una audiencia determinada).
Contribuir a que los alumnos establezcan relaciones entre diferentes conceptos.	"¿En qué se diferencian…?". "¿En qué se parecen…?".
Focalizar en alguna habilidad de pensamiento junto con el contenido disciplinar.	"¿Podés predecir...?".
Estimular la revisión y corrección de errores.	"Si tuvieras que volver a realizar…, ¿cómo…?".
Estimular el pensamiento crítico y la producción de ideas, en lugar de la repetición de memoria o de respuestas únicas.	"Seleccioná y justificá...".
Permitir la expresión de diversidad de respuestas.	"¿Qué implicancias puede tener…?".

Hemos reflexionado sobre las condiciones necesarias para generar un diálogo en las situaciones de enseñanza y aprendizaje: necesidad de hacer silencio después de una pregunta, de suspender el propio juicio o la respuesta automática inmediata, de aprender a escuchar y a producir preguntas de buena calidad. Nos parece importante reflexionar también sobre lo que hacemos los docentes con las preguntas que formulan los alumnos. En general, cuando son pequeños, los niños plantean preguntas guiados por la curiosidad, por el interés; y ellas son espontáneas. A medida que los chicos crecen, las preguntas de los estudiantes son menos espontáneas. El temor a exponerse ante el grupo de compañeros y la vergüenza, por ejemplo, atentan contra la posibilidad de que los alumnos pregunten en público o en voz alta. Entonces es habitual oír a un docente que trata de estimular a sus alumnos para que formulen preguntas, incluso con frases tales como "No hay preguntas tontas". Pero, más allá de los factores afectivos y sociales de la situación, los alumnos, ¿sabrán preguntar?, ¿alguna vez se les ha enseñado a hacerlo?

Tal vez, el propósito más relevante del aprender a preguntar es darles sentido a las respuestas que los docentes enseñamos a nuestros alumnos, al mismo tiempo que verificamos la comprensión de aquello que han aprendido. Pero no siempre estos propósitos se evidencian en las clases; y así nos ilustra Philip Jackson (2002) al explicar que los docentes muestran más interés por saber si los alumnos pueden responder a las preguntas que les formulan que por el contenido de las respuestas.

c) ¿Qué hace el docente cuando los alumnos no preguntan o cuando responden con un conocimiento ritual? ¿Cómo puede estimular la capacidad de formular preguntas?

Lo invitamos ahora a ponerse en la perspectiva de los alumnos: ¿cómo interpretan nuestras preguntas?, ¿les resultan claras?, ¿comprenden qué se espera de ellos?

Muchas veces, observamos que los alumnos aprenden *formatos* de respuestas a partir de pistas que el docente ofrece; entre ellas: repetir la frase del alumno y relacionarla con el tema que desea seguir enseñando, asentir con la cabeza, valorar la exactitud de la respuesta, seguir buscando la respuesta correcta, etc. Nos encontramos entonces ante respuestas rituales, estereotipadas, que se dan sin cuestionar los saberes previos. El conocimiento del ritual es definido por Derek Edwards y Neil Mercer (1994) como una serie de procedimientos prácticos que los estudiantes realizan sin comprender su naturaleza. Este tipo de conocimiento no es transferible, ya que es superficial y sólo les sirve a los alumnos para cumplir con las tareas educativas requeridas por los docentes. Y también, para anticipar qué comportamiento es funcional para *zafar* o para agradar al docente, independientemente de la comprensión del contenido que se está desarrollando.

Sin embargo, la respuesta de un alumno no siempre es un conocimiento superficial o un intento de seguir adelante con la situación comunicativa sin exponerse demasiado. En muchas ocasiones, la respuesta refleja su nivel de conocimiento, sus inquietudes con relación a un tema, sus confusiones. Pero es necesario que nuestras repreguntas ayuden a los estudiantes a expandir sus respuestas iniciales, a profundizar su reflexión acerca de los propios argumentos, a enriquecer la capacidad de comunicar con precisión o de expresar dudas, o hacer hipótesis.

Aprender a responder es posible si se aprende a escuchar. "Escuchar conlleva aceptar la individualidad del que habla. Cuando alguien nos habla, lo hace desde su personalidad, desde su experiencia, desde su subjetividad... Escuchar es uno de los mejores antídotos contra la exclusión" (Domènech, 2005: 52).

Hasta aquí nos detuvimos en la interpretación que hacen los alumnos de las preguntas de los docentes y en la posibilidad de aprender a elaborar mejores respuestas. Sumado a esto, como habíamos avanzado en el apartado anterior, también es necesario enseñar a nuestros alumnos a formular preguntas de un mayor nivel de profundidad a través de diferentes recursos:

- demostrándoles cómo organizar la información,
- estimulando a los alumnos a formular sus propias preguntas,
- enseñándoles que existen distintos tipos de preguntas.

Le proponemos algunas actividades que pueden utilizarse para enseñar a los estudiantes a responder, a preguntar y a reflexionar sobre la propia capacidad de preguntar.

ACTIVIDAD PARA ENSEÑAR A RESPONDER

¿Qué nos dice el autor?

Es una actividad con la que los alumnos pueden indagar acerca de las ideas de un autor, de una teoría, de... El propósito de este tipo de tareas es estimular al alumno a pensar en las ideas de un autor para comprender a quién le *responde* o con quién discute, pero también, cómo comu-

nica sus ideas para compartirlas con otros. Además, el estudiante podrá evaluar la organización y la claridad con que el autor se expresó. En el caso en que el alumno encuentre que una idea no es muy claramente comunicada por el autor, se le puede solicitar al alumno que intente reescribirla.
La actividad puede estar constituida por una variedad de preguntas. Entre ellas:

- ¿Qué trata de explicarnos el autor?
- ¿A quién se dirige?
- ¿Por qué nos explica estas ideas?
- ¿Las transmite con claridad?
- ¿Podrías intentar mejorar alguna de sus explicaciones para que sean más claras en su modo de comunicar? Elegí alguna idea para hacerlo.

ACTIVIDADES PARA ENSEÑAR A PREGUNTAR

¿Por qué, por qué y por qué...?
Se trata de formular preguntas de una manera consecutiva, por ejemplo, a partir de la búsqueda de las causas de un problema. Ante el primer argumento acerca de por qué ocurre, se formula otra vez un porqué y, ante la respuesta, un nuevo porqué. Se puede repetir hasta cinco veces y luego, se analizan las respuestas y también, las preguntas.

Y las preguntas, ¿dónde están?
La propuesta consiste en entregar a los alumnos informaciones sobre un tema y en solicitarles que formulen las preguntas que originaron esas *respuestas*. Luego se propone una instancia metacognitiva grupal para que formular esas preguntas determinadas genere aprendizaje, además de cómo se formulan preguntas en general. Para ello se pregunta a los alumnos, por ejemplo, acerca de en qué se fijaron para advertir cuáles serían las preguntas, dónde pusieron su mirada, a qué atendieron, qué observaron en particular, entre otros aspectos.

Tipos de preguntas
Elegir un tema y pedir a los alumnos que formulen tres preguntas de nivel sencillo, tres de nivel intermedio y tres de nivel superior. Luego, intercambiar las preguntas entre los grupos y responderlas. Al finalizar, se pueden agrupar todas las preguntas de cada nivel y efectuar una revisión crítica de ellas.

¿A quién le pregunto?
Elegir un tópico para formular preguntas y asignar a cada grupo un auditorio diferente para recibirlas.
Por ejemplo, para formular preguntas sobre la nutrición:

- El director de un hospital.
- Un médico nutricionista.
- La madre de un bebé.
- Un experto en gastronomía.

ACTIVIDAD PARA ENSEÑAR A REFLEXIONAR
SOBRE LA PROPIA CAPACIDAD DE PREGUNTAR

Las preguntas que contribuyen a la metacognición
Meirieu (2001: 158) sugiere utilizar algunas preguntas para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje en torno a tres ejes:

- qué hay que hacer;
- qué instrumentos necesito para abordar este problema;
- desde mi punto de vista, cuál es una estrategia adecuada para resolver la tarea.

Pero, más allá de esto, lo esencial sigue siendo cuidar estos momentos durante los cuales se permite al alumno reflexionar sobre lo que hace, dar regularmente al grupo la oportunidad de hacer un intercambio sobre los procesos que se utilizan.

MOMENTO 3. CIERRE

¿Qué, cómo, para qué pregunto? El diálogo y la indagación, prácticas que atraviesan la enseñanza y el aprendizaje

¿Recuerda sus reflexiones del Momento 1? Si las escribió, vuelva a leerlas y vea qué descubre en sus notas a la luz de los conceptos trabajados en el Momento 2.

Si no las escribió, sugerimos que vuelva a leer el Momento 1 y piense qué puede aprender para enriquecer sus propias prácticas en relación con el uso de las preguntas en sus clases.

Si desea seguir explorando el uso de las preguntas que usted hace habitualmente en sus clases, sugerimos que grabe una de sus exposiciones y luego la analice a partir de las siguientes consignas:

- Antes de escuchar la grabación, anticipe cuántas preguntas y qué tipo de preguntas ha realizado.
- Escuche la grabación y cuente las preguntas que realizó. Establezca qué porcentaje de preguntas cerradas y abiertas formuló.
- Clasifique las preguntas abiertas de acuerdo con las tipologías presentadas en el Momento 2.
- Compare el resultado de su análisis con las anticipaciones que había realizado antes de escuchar la grabación y luego reformule por escrito algunas de las preguntas que, a su juicio, no fueron todo lo efectivas que usted hubiera deseado.

Para concluir este capítulo, queremos afirmar que, desde nuestro criterio, toda pregunta tiene valor en tanto abre un nuevo espacio de exploración y cuestiona nuestras certezas, esas que a veces, nos inducen a prácticas rutinarias.

CAPÍTULO 3

Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo

MOMENTO 1. APERTURA

Una clase en 6.° grado

La clase expositiva es la estrategia de enseñanza que se observa con más frecuencia en las aulas. Su uso es adecuado para presentar información pero, para que una clase expositiva favorezca la construcción de conocimiento por parte de los alumnos, es necesario diseñar esa clase y conducirla teniendo en cuenta algunos factores que presentaremos.

Antes de comenzar el desarrollo conceptual de esta estrategia, lo invitamos a leer el registro de una clase en un 6.° grado de una escuela de Buenos Aires, en la que la docente retoma el tema *Tipos textuales* que ha comenzado a enseñar en una clase anterior, a través de una exposición dialogada.

Sugerimos que observe especialmente la dinámica de las preguntas y respuestas, y la utilización de la estrategia expositiva como introducción a otro tipo de actividad.

Maestra: –Hoy vamos a seguir trabajando sobre los tipos de textos expositivos. Hay algunas cosas que ustedes ya saben. ¿Qué buscan? ¿Cuáles son sus objetivos?

A 1: –Exponer, explicar.

A 2: –Informar.

Maestra: –Perfecto. Ya vimos un tipo de texto que tiene la intención de informar, ¿se acuerdan de cuál?

A 3: –Informativo.

Maestra: –No.

A 1: –El *algo* científico.

A 4: –De divulgación.

Maestra: –Claro, el texto de divulgación científica. Lo que vamos a hacer hoy es recordar cuáles son los rasgos, las características del tipo textual expositivo/explicativo; y después, ustedes van a escribir un texto expositivo/explicativo a partir del artículo de la revista que voy a entregar, prestando atención tanto a los diferentes textos como a las fotos que aparecen en el artículo.
Pero antes vamos a hacer juntos un plan de escritura. Recuerden que un plan de escritura consiste en pensar cómo van a organizar la información por párrafos. Recuerden que cada párrafo contiene una idea. Le entrego una copia a cada uno, y tómense unos minutitos para marcar qué incluirían. Miren qué es lo esencial. Qué cosas no pueden incluirse en el texto explicativo, qué cosas no pueden faltar. Cómo incluirían las instrucciones para los excursionistas.

(La docente reparte una copia del artículo de revista cada dos alumnos para que la lean. Los alumnos empiezan a subrayar sus copias y, mientras, van haciendo comentarios en voz alta a los que la docente responde).

Maestra: –Con lo que leyeron, ya es suficiente. Ahora la idea es que vayan diciendo cómo ordenamos la información y hacemos un punteo en el pizarrón para ver de qué manera construimos este texto informativo/explicativo. Vamos a armar así nuestro plan de escritura porque, si empezamos sin un plan, la información no siempre queda ordenada; y si el objetivo del texto es informar o explicar y está desordenado, no cumple su función.

A 6: –Lo primero es presentar el tema, cuándo se empezó a producir leche en Argentina, en qué provincias hay más vacas.

A 7: –Pero primero, hay que poner un título.

A 8: –Me parece más importante empezar por lo que pasa dentro de la vaca desde que come pasto hasta que la ordeñan, ¿no ves que es el dibujo más grande de la infografía?

Maestra: –A ver, ordenemos. Todas esas ideas, ¿irían en el mismo párrafo? ¿Hay una única idea que puede ir al inicio?

Alumnos a coro: –No.

Maestra: –Claro, en este caso, se podría empezar cronológicamente, es decir, con un ordenamiento histórico, contando que las vacas fueron introducidas en el Río de la Plata por Juan de Garay. Pero también podríamos empezar como decía Manuel, por mostrar la importancia de la producción lechera en nuestro país, mencionando las provincias que integran las cuencas lecheras. Además, como dice Ana, hay que poner un título general. Pero les voy a contar un secreto que dicen los mejores periodistas: el título se pone al final.

(Los alumnos siguen haciendo propuestas; y la maestra va anotando en el pizarrón la información que tiene que contener cada párrafo, a partir de los aportes, y numerando esos párrafos).

Maestra: –Ya tenemos la información organizada por párrafos, pero nos falta pensar en las características de un texto expositivo/explicativo. ¿Qué tiempo verbal tenemos que usar?

A 6: –Tercera persona.

Maestra: –Dije *tiempo verbal*, presente...

A 2: –Presente del modo indicativo.

Maestra: –Perfecto. Alguien dijo antes que se escribe en tercera persona, pero ¿por qué en tercera persona?

A 10: –Primera no es porque no es algo que hice yo, y segunda tampoco porque no estoy hablando con la vaca o con el señor del tambo.

(Los alumnos ríen. Un alumno hace un comentario sobre la necesidad de tomar leche o comer derivados de la leche, porque su doctor le había hablado algo sobre las proteínas, y otro discutió que eran las vitaminas. Algunos empiezan a referir anécdotas de enfermedades de huesos o de los dientes de sus abuelas debido a que no tomaban leche. La maestra interviene en algunos comentarios haciendo correcciones y agregando algunas informaciones sobre las propiedades de la leche).

Maestra: —Paremos un poquito con la leche y sus propiedades para la salud y volvamos a las características. El texto se escribe en lenguaje objetivo. ¿Qué quiere decir esto? ¿Puedo dar mi opinión y decir que la leche es muy rica y, en especial, si le agregamos chocolate?

A 11: —No, porque es lo que pensás vos.

A 8: —Claro, a mí, la leche no me gusta.

Maestra: —Por eso se utilizan oraciones enunciativas. ¿Qué querrá decir *enunciativas*?

A 5: —Que afirman algo.

Maestra: —Puede ser que afirmen o nieguen, pero no preguntan ni expresan dudas. Por ejemplo, en este caso, no puedo decir que *supongo* que la leche tiene vitaminas A, B, B 2, C. Digo en forma asertiva "la leche tiene vitaminas A, B, B 2, C, entre otras". Además las oraciones enunciativas son, en su mayoría, oraciones bimembres: tienen sujeto y predicado... Además de estas consideraciones, ¿de qué manera vamos a escribir? Podemos narrar, describir, enumerar. ¿En qué parte va a haber enumeraciones?

A 12: —Las propiedades de la leche.

A 3: —Las provincias que integran la cuenca lechera.

Maestra: —Muy bien. Entonces ya tenemos el plan de escritura. En este esquema (señala el pizarrón), nos quedó una propuesta para organizar los párrafos. Pueden usar esta (propuesta) o armar otro plan. Por último, recordemos que un texto informativo/explicativo puede contener narraciones, descripciones y enumeraciones, y que tienen que escribirlo en tiempo presente, con oraciones enunciativas sobre hechos reales, y en lenguaje objetivo. (Mientras recapitula, la docente va señalando lo que antes había anotado en el pizarrón).

(La docente indica a los alumnos que empiecen a escribir).

MOMENTO 2. DESARROLLO

La clase expositiva, ¿favorece aprendizajes significativos?

En esta sección, conceptualizaremos la clase expositiva como una estrategia de enseñanza reflexionando sobre:

a. La relación entre la exposición y los procesos cognitivos que se activan en el sujeto que aprende.

b. La superación de la *clase magistral*. El modelo de exposición y discusión.

a. La relación entre la exposición y los procesos cognitivos que se activan en el sujeto que aprende

Una *clase expositiva* es una estrategia de enseñanza directa en la que la información que el docente suministra está organizada en una estructura lógica y coherente para tratar de asegurar que los estudiantes la comprendan.

Aunque en la clase expositiva, la actividad se centre en el docente, los alumnos no escuchan con la mente en blanco. Poseen creencias, valores, actitudes y conocimientos variados, que inciden en su modo de aproximarse a la información nueva que el docente va a presentar.

Los conocimientos de los alumnos están determinados por las experiencias en relación con su entorno. Son respuestas espontáneas, intuitivas y personales que posibilitan resolver los problemas de la vida cotidiana y también, los aprendizajes escolares de diversa índole y nivel de conceptualización disciplinar. Pero los conocimientos no están dispuestos al azar, se encuentran interrelacionados en una estructura multidimensional a través de nodos conceptuales que constituyen paquetes de información y que nos permiten dotar de significado el mundo en el que vivimos.

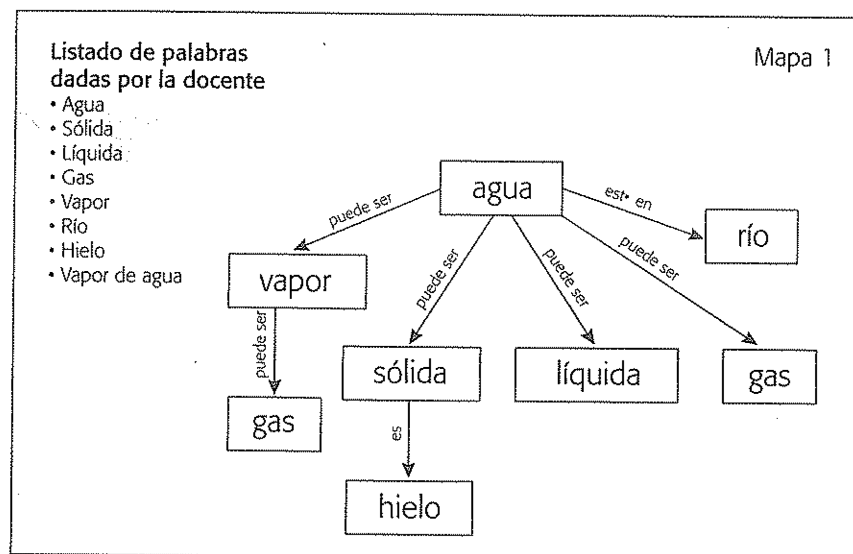
Cuando hacemos las afirmaciones anteriores, y siguiendo una concepción constructivista sobre el aprendizaje, asumimos que el sujeto que conoce, interpreta, elabora y construye sus propias representaciones con el fin de entender el mundo que lo rodea y de actuar en él oportunamente. La enseñanza basada en este supuesto teórico es, entonces, un intento deliberado de influir sobre el contenido y la estructura de estos conocimientos previos de los alumnos para promover el desarrollo de conceptos disciplinares.

Los conceptos desarrollados por las disciplinas o presentados en el currículo escolar se aprenden en contextos de educación formal. Son explicaciones que poseen diferentes grados de generalización, por lo que constituyen una estructura jerarquizada y relacionada en redes de conceptos. Son conscientes y utilizan un sistema de signos, y se construyen en interacción con otros conceptos.

Por último, cabe destacar que estos conocimientos se activan a partir de diferentes estímulos internos y externos para poder predecir, actuar, explicar, resolver problemas del contexto.

Es difícil observar en forma directa el proceso de reconstrucción de esquemas cognitivos que ocurre en el interior de las mentes de nuestros alumnos. Vamos a intentar ilustrar lo dicho hasta aquí a través de una serie de mapas conceptuales producidos por un niño de 9 años[1].

El mapa 1 fue dibujado después de la primera exposición de la docente sobre los estados del agua.

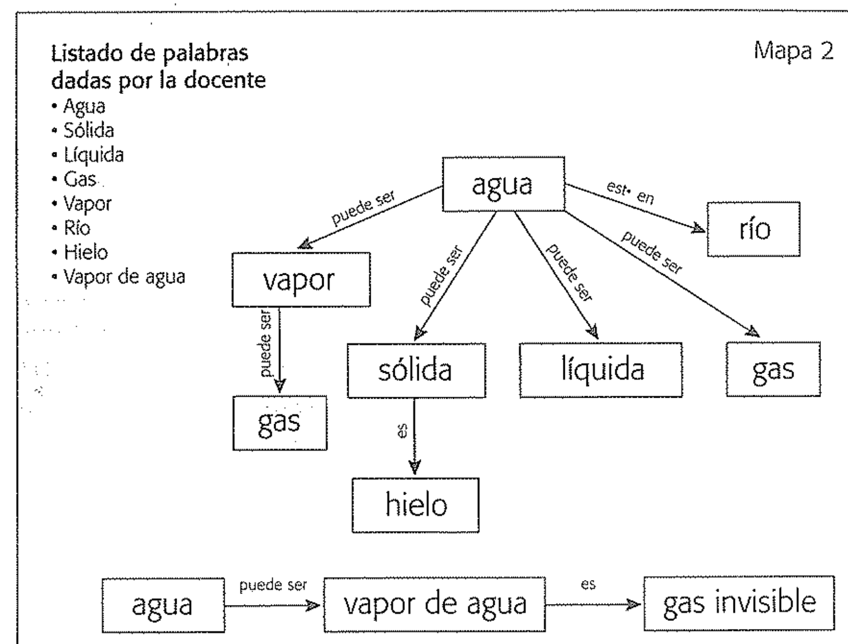


Si observamos el mapa, vemos que el alumno omitió incluir el concepto *vapor de agua*. Probablemente, no comprendió el concepto o su relación con el resto y, por eso, lo eliminó de su *lista mental*, en la que no era significativo.

Frente a esta evidencia, la docente le explicó que el agua, a veces, adopta una forma invisible que hace que el aire se humedezca; y eso se conoce con el nombre de *vapor de agua*.

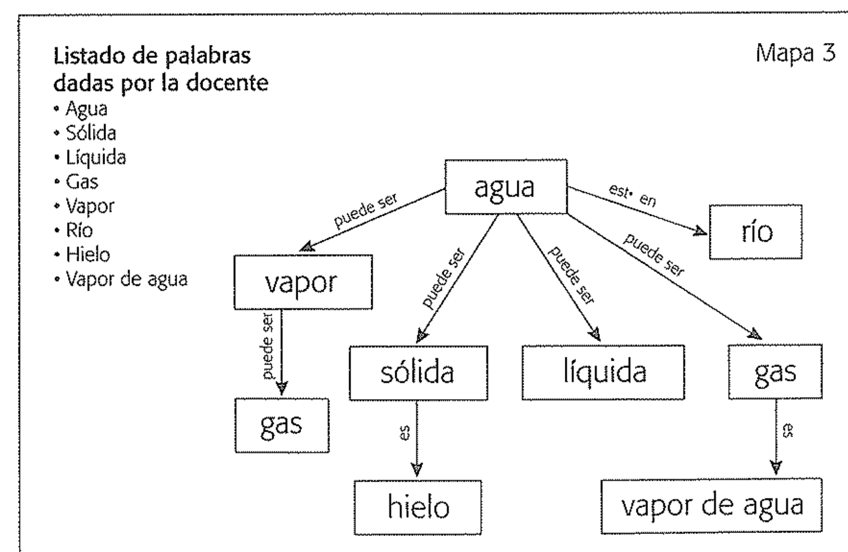
El niño produjo entonces la siguiente modificación. En el mapa 2, se advierte una incorporación no significativa de la definición propuesta por la docente, porque el alumno no puede aún establecer relaciones entre el concepto *vapor de agua* y el resto de su estructura.

[1] La situación que se narra como ejemplo y los mapas del alumno que reproducimos han sido recreados a partir de un caso expuesto en Joseph Novak (1998: 78-81).



La docente comienza entonces un intercambio de preguntas y respuestas, y apela a ejemplos: la pava de agua puesta al fuego para hacer un té, el ciclo del agua desde el río hasta llegar a la formación de las nubes.

El mapa 3 muestra el siguiente cambio: en el mapa conceptual, se integró la noción de *vapor de agua* en el resto de la estructura.



Como hemos advertido, *comprender* significa 'construir una representación mental a través de procesos interactivos que conectan los nuevos significados con la estructura cognoscitiva previa que cada sujeto posee'. Esto significa que la exposición del docente deberá contemplar la *condición de comprensibilidad*, sobre todo, considerando que, en el caso de la exposición, la actividad cognitiva del alumno no es tan evidente.

Podemos decir entonces que, a diferencia de aquellas clases en las que el propio alumno descubre y construye por sí mismo el conocimiento (investigaciones escolares, producciones escritas, análisis de casos, creación de productos, etc.), las clases expositivas requieren de los estudiantes un nivel importante de abstracción y demandan la activación de una serie de procesos cognitivos complejos. El procesamiento de la información puede comenzar a partir de una serie de estímulos externos, auditivos o visuales, como fotos, textos que el profesor propone en la clase, y culmina cuando el alumno logra integrar y combinar esos datos construyendo una nueva red de conceptos de manera coherente y significativa. Por esta razón, pensamos que la clase expositiva —en su versión clásica— no es suficiente para que el aprendizaje significativo se produzca. Toda clase expositiva requiere:

- una organización de la información pensada de modo tal que favorezca un encuentro entre la lógica del contenido disciplinar que se ha de enseñar y los conocimientos previos de los alumnos;
- recursos y actividades complementarias que provoquen la construcción de los saberes en los estudiantes.

Hasta aquí reflexionamos sobre lo que les ocurre a nuestros alumnos cuando exponemos un contenido. En relación con este planteo, proponemos avanzar sobre un modelo que permite repensar y enriquecer la clase expositiva tradicional.

b. La superación de la *clase magistral*. El modelo de exposición y discusión

El modelo de *exposición y discusión* (Eggen y Kauchak, 1999) está diseñado para superar la deficiencia de la comunicación en un solo sentido de la clase expositiva en su versión tradicional. Los autores proponen la alternancia de la exposición con preguntas, a partir de las cuales, los docentes no solo impulsan la participación de los alumnos, sino que también monitorean el progreso en sus aprendizajes, lo que posibilita a los docentes ajustar sus presentaciones si fuera necesario.

Para iniciar una clase expositiva activando los conocimientos previos de los alumnos, es posible utilizar un *organizador previo*. El modelo de organizador previo elaborado por David Ausubel (2002) propone un modo de presentación de la nueva información que establece una analogía con la estructura cognitiva. Ausubel considera dos tipos de organizadores previos.

Organizador comparativo: utilizar elementos conocidos de comparación (por analogías o por diferencias), en la que los conceptos desconocidos son referidos y relacionados con estructuras familiares al estudiante. Las analogías relacionan dos situaciones, una familiar para el alumno con otra nueva; de este modo, se produce una correlación entre el conocimiento que el alumno posee y lo que aún le resulta desconocido. Las analogías constituyen un puente para la comprensión.

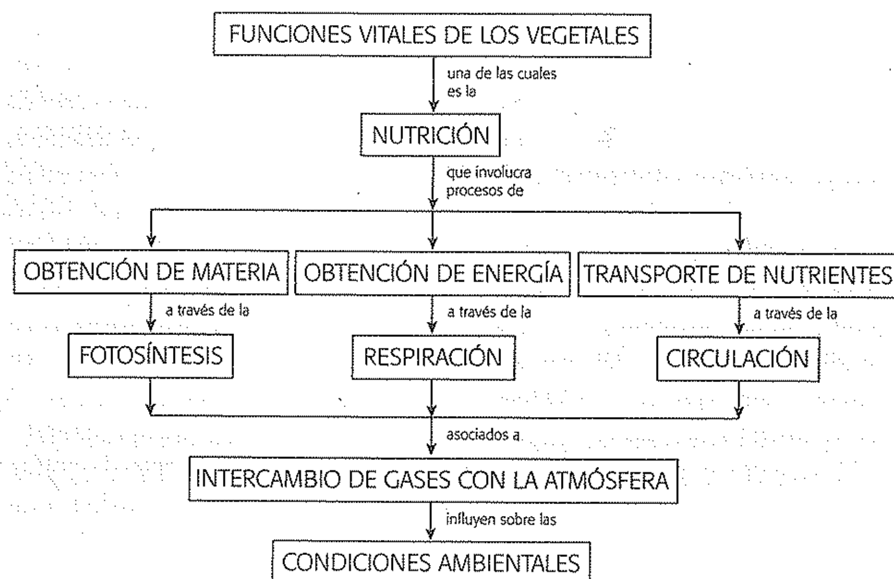
El siguiente es un ejemplo de analogía para explicar el concepto de enlace químico: "Los enlaces químicos covalentes que unen los átomos pueden compararse con el juego en el que dos personas tiran de una cuerda, cada una para su lado"[2].

En este ejemplo, se muestran las relaciones de semejanzas entre las personas A y B con el átomo A y el átomo B. Los aspectos que se relacionan para mostrar esta vinculación son: la distancia entre las personas y la distancia entre los átomos, la longitud de la soga y los electrones que unen a ambos átomos y, por último, la lucha entre las personas y la lucha por los electrones compartidos entre los átomos.

Organizador expositivo: representa el *andamiaje intelectual*. Es un asistente de la enseñanza y del aprendizaje, en tanto muestra el concepto central y sus subordinados de tal modo que el alumno conozca la lógica de aquello que se va a exponer. El pizarrón ocupa un lugar de privilegio para el uso de este organizador, porque a medida que se desarrolla la exposición, se pueden ir registrando las ideas, los ejemplos, los casos particulares, las relaciones, etc. En el pizarrón, mientras avanza la explicación, se pueden representar los conceptos relevantes y mostrar las relaciones entre las ideas que se están exponiendo, de tal modo de subrayar la importancia que esas nociones tienen para el tema.

A continuación, en el ejemplo, se observa un organizador para la enseñanza de las funciones de los vegetales[3].

[2] Ejemplo adaptado de Paul Thagard.
[3] Extraído de Laura Fumagalli (1993: 55).



Pero no basta con diseñar los organizadores previos, es necesario utilizarlos en las clases. Para ello, sugerimos las siguientes fases que propone Ausubel:

Fase 1: Presentar el organizador previo

- Plantear los objetivos de la clase, para que los alumnos le otorguen sentido a ella;
- identificar sus atributos, dar ejemplos, proporcionar un contexto;
- promover que los alumnos relacionen esta presentación con sus conocimientos previos.

Fase 2: Presentar el material de aprendizaje

Lecturas, películas, experimentación, etc.: aquellos materiales que complementan el organizador previo.

Fase 3: Consolidar la organización cognitiva

Actividades de los alumnos, como dar ejemplos, verbalizar las nuevas ideas con sus propias palabras, plantear la relación entre lo que sabían y lo nuevo, entre otras.

Analicemos bajo este esquema la clase que presentamos en la sección anterior.

Fase 1

Si bien la docente no presenta un organizador previo, al inicio de la clase, plantea los objetivos de esta y, para activar los conocimientos previos de los alumnos, apela al recuerdo de los contenidos trabajados en clases anteriores a través de preguntas.

> Maestra: – Hoy vamos a seguir trabajando sobre los tipos de textos expositivos. Hay algunas cosas que ustedes ya saben. ¿Qué buscan? ¿Cuáles son sus objetivos?
> A 1: –Exponer, explicar.
> A 2: –Informar.
> Maestra: –Perfecto. Ya vimos un tipo de texto que tiene la intención de informar, ¿se acuerdan de cuál?
> A 3: –Informativo.
> Maestra: –No.
> A 1: –El *algo* científico.
> A 4: –De divulgación.
> Maestra: –Claro, el texto de divulgación científica. Lo que vamos a hacer hoy es recordar cuáles son los rasgos, las características del tipo textual expositivo/explicativo y, después, ustedes van a poner manos a la obra y van a escribir un texto expositivo/explicativo...

Fase 2

La docente propone el trabajo con el artículo de una revista y, a partir de una breve lectura que los alumnos hacen en parejas, promueve el diálogo para construir el plan de escritura y para recordar los rasgos característicos del tipo textual que está enseñando. Durante esta fase, se agrega información nueva.

Fase 3

La docente propone la producción de textos expositivos.

Cabe señalar también que, cuando se presenta información con una exposición, y sobre todo si la información es extensa o compleja, es importante que el docente organice su discurso teniendo en cuenta no solo la introducción y el desarrollo, sino también el cierre de la exposición en el que conviene recapitular o destacar los conceptos clave.

MOMENTO 3. CIERRE

Fortalezas y debilidades de las estrategias de enseñanza directas

Retomando nuestro marco de referencia conceptual del capítulo 1, recordemos que una estrategia de enseñanza es un conjunto de decisiones que el docente toma para cada situación particular de práctica. En este sentido, nos parece conveniente reflexionar sobre las ventajas y desventajas del uso de la clase expositiva en tanto estrategia de enseñanza directa.

Las clases expositivas son adecuadas para presentar:

- un tema nuevo,
- una argumentación en la que se plantea un enfoque sobre un determinado tema,
- diversas perspectivas (el docente puede exponer cada una de ellas, para luego expresar su opinión fundamentada),
- la síntesis de una unidad desarrollada.

Además, las clases expositivas:

- son económicas en términos de planificación: el docente debe organizar los contenidos y planificar preguntas, pero no necesita elaborar recursos, como guías, ejercicios y problemas, situaciones de experimentación, etcétera;
- son flexibles, porque pueden aplicarse a casi todos los contenidos;
- posibilitan acercar una información o enfoque que no está directamente incluido en la bibliografía existente;
- sistematizan y sintetizan conceptos, puntos de vista, experiencias, desarrollados por el profesor.

Pero si se utiliza la clase expositiva como única estrategia:

- alienta a los alumnos a escuchar y absorber información a partir del monólogo del docente;
- impide en el transcurso de la clase, evaluar la comprensión de los alumnos ya que la comunicación va en un solo sentido.

Por las razones expuestas, sugerimos algunas cuestiones para tener en cuenta cuando decida planificar una clase expositiva e implementarla:

- *Presente pocas ideas, pero con muchísima claridad*: en un escrito, se espera que la presentación sea rigurosa y detallada. En la exposición oral, se debe renunciar a los pormenores y destacar lo importante.
- *Refuerce la comprensión mediante la repetición*: una exposición oral debe contener redundancias explícitas. La pérdida de atención de quien escucha una exposición hace que sea necesario recurrir a reiteraciones que faciliten elaborar esquemas conceptuales y permitan recuperar las lagunas de comprensión por la desatención. La redundancia se obtiene volviendo varias veces sobre el tema principal desde diferentes perspectivas. Otro modo es plantear, al inicio de la exposición, las ideas que se desarrollarán y dejarlas por escrito.
- *Muestre ejemplos y experiencias concretas*: los ejemplos o experiencias son elementos de soporte muy valiosos que favorecen la comprensión de los conceptos. Se puede partir de ejemplos o se los puede mostrar después de una afirmación.
- *Utilice un estilo coloquial*: procure que los alumnos puedan conectar los nuevos conceptos con sus conocimientos; para eso, entre otras cosas, debe cuidar el vocabulario y las formas de expresión. Si el vocabulario es muy técnico y complicado, se pierde al auditorio. La velocidad también es un aspecto para tener en cuenta: el uso adecuado de pausas permite a los alumnos tomar mejores apuntes.
- *Estimule las preguntas y acéptelas*: las preguntas constituyen una parte importante de la exposición y sirven para poder clarificar los contenidos, para monitorear la comprensión de los alumnos, para conocer los temas de su interés, para ajustar la exposición y las clases siguientes. Un aspecto fundamental: no comience a responder una pregunta si no tiene claro qué quisieron preguntarle. Como lo desarrollamos en el capítulo 2, una forma de aclarar el significado de la pregunta de un alumno es mediante el parafraseo de esa pregunta, o bien, mediante la reformulación de esta en función de lo que el docente ha interpretado. Otra opción es repetir en voz alta los razonamientos que nos surgen para encuadrar el problema. Es necesario tener en cuenta que la pregunta es una parte de la clase y también, es preciso cuidar que su respuesta no haga perder el hilo de aquello de lo que se está hablando y que motivó la pregunta. Por eso, ante cada pregunta que se formula, hay que evaluar su pertinencia al tema en cuestión y luego retomar la exposición estableciendo una relación explícita entre la respuesta y el tema que se está presentando.
- *Recuerde que la atención es limitada*: por eso, es necesario considerar los tiempos de descanso y el cambio de actividades dentro de la clase.

Hay que respetar el tiempo de atención del grupo, teniendo en cuenta que el silencio en la clase no siempre es signo de que se está presente, ni mucho menos, de que se está comprendiendo.

- *Utilice recursos visuales*[4]: los recursos visuales son soportes interesantes para apoyar una exposición, siempre y cuando, se preserven ciertas reglas:
  - La filmina o diapositiva debe tener poca información, y esta debe ser clara: palabras clave, textos breves. De lo contrario, este recurso se convierte en un elemento distractor.
  - Evite perder el contacto visual con los estudiantes por haber prestado atención a la lectura de su recurso visual.
  - Utilice caracteres grandes y colores que se distingan. No más de siete líneas por *diapositiva* con no más de siete palabras por línea. Una *tabla* no debería tener más de seis hileras y cuatro columnas, y un *organigrama* no debería contar con más de cuatro niveles.

Para concluir, queremos sugerirle que, cuando piense en una clase expositiva, no se deje cautivar exclusivamente por la lógica del contenido o por la pasión que este pueda despertar en usted. Recuerde que una buena exposición es efectiva, si permite quebrar la imagen mental de un docente que monologa frente a un grupo de alumnos, de cuya actividad cognitiva no hay evidencia concreta. A la hora de planificar una estrategia de enseñanza expositiva y de implementarla, utilice buenas preguntas e imágenes de apoyo. Para esto, puede relacionar los contenidos presentados en este capítulo con los de los capítulos 2 y 4.

[4] Profundizaremos este tema en el capítulo 4.

CAPÍTULO 4

El uso crítico de las imágenes

MOMENTO 1. APERTURA

Lo que dicen las imágenes

Las imágenes proveen de una infinidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno.

Para comenzar la lectura de este capítulo, proponemos que observe algunas imágenes que distintos docentes han utilizado con diferentes objetivos.

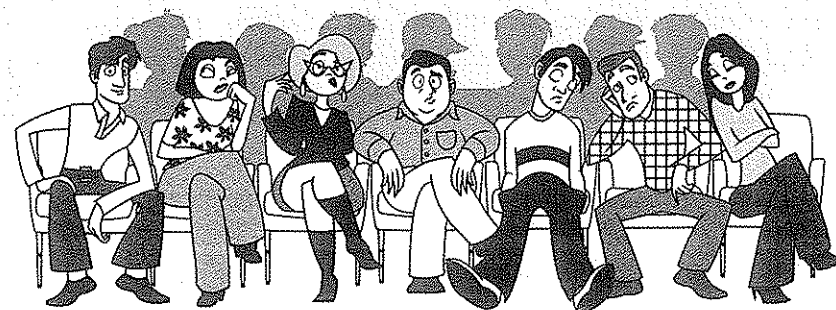


Imagen 1

La imagen 1 muestra un auditorio con diversos grados de atención, y una docente la empleó como recurso de apertura de la clase sobre el tema *Motivación*.

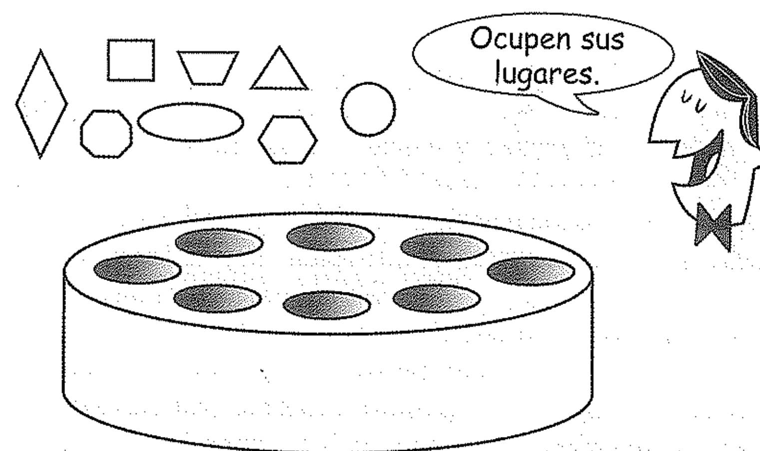


Imagen 2

Esta imagen, a diferencia de la anterior, es más metafórica. Para dotarla de significado, es necesario interpretarla.

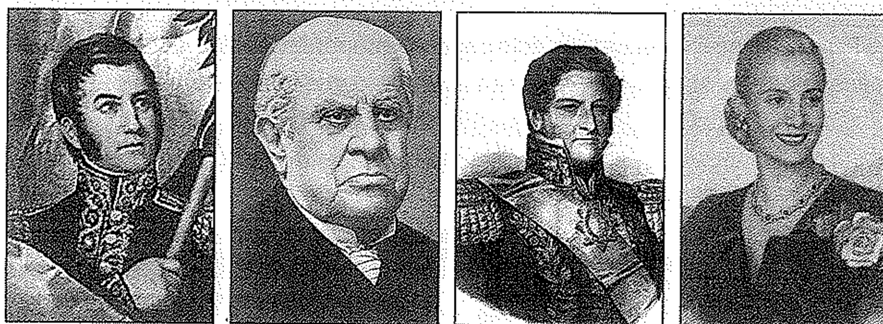


Imagen 3

Este grupo de retratos ilustra un uso tradicional e histórico de las imágenes en la escuela: las fotografías de personas que contribuyeron al desarrollo de la nación. Aún hoy suelen lucirse láminas con esas fotos en las paredes de las aulas, con los objetivos de identificar a esos actores sociales y políticos con la idea de patriotas, y de promover así el sentimiento de identidad nacional.



Imagen 4

La imagen 4 fue utilizada por un docente en una clase en la que quería mostrar cómo es posible construir un mensaje visual a partir de la composición que realiza el fotógrafo.

En este caso, el docente pidió a los alumnos que escribieran una historia a partir de la imagen y comparó las narraciones para mostrar que, aunque estas fueran diferentes, todas coincidían en la elección de los protagonistas; y eso estaba directamente relacionado con la posición de las personas en el plano, con las luces y con el movimiento.

Con estas primeras observaciones, lo invitamos a leer la sección siguiente en la que trabajaremos en forma conceptual sobre el uso crítico de las imágenes en la enseñanza.

MOMENTO 2. DESARROLLO

El valor de las imágenes como recurso y contenido de la enseñanza

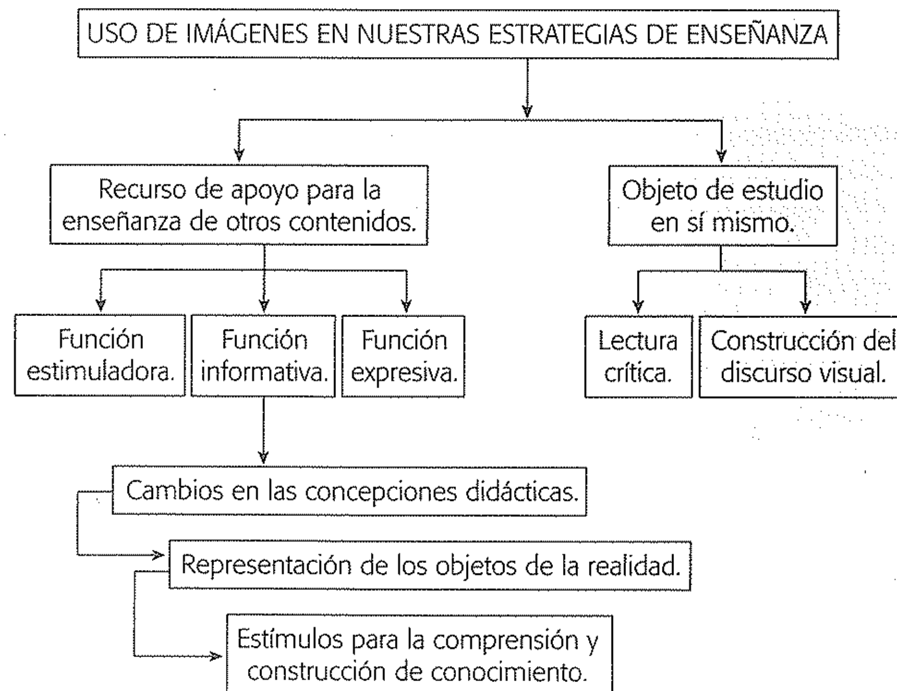
Nos referiremos al uso crítico y estratégico de las imágenes considerándolas en su doble dimensión:

a. *como recursos de apoyo a la enseñanza posibles de ser asociados a otras estrategias,*
b. *como contenido de la enseñanza en sí mismas.*

Vivimos en un mundo en el que la imagen desempeña un rol protagónico en la vida cotidiana, y por eso, la enseñanza no puede prescindir de ella como recurso. Pero además, los docentes tenemos que aprender a leer el lenguaje de las imágenes y enseñar a nuestros alumnos a interpretar crítica y creativamente ese lenguaje poderoso y ambiguo al mismo tiempo.

En las siguientes páginas, nos ocuparemos de analizar el uso didáctico solo de imágenes fijas y de animaciones porque consideramos que los recursos audiovisuales en su amplitud requieren un tratamiento específico que excede los límites de este capítulo.

Presentaremos los contenidos del capítulo a través de un organizador gráfico, cuya ventaja es facilitar la lectura al mostrar las ideas centrales y las relaciones con las ideas subordinadas, además de reflejar los vínculos entre estas últimas.



a. Las imágenes como recurso de apoyo para la enseñanza de otros contenidos

El uso de los recursos visuales en la enseñanza no es nuevo. En las décadas de los sesenta y los setenta, ya se estimulaba a los docentes a utilizar imágenes para pasar de *la experiencia directa* a la representación del mundo.

Pero el uso de las imágenes en las aulas es aún más antiguo: Comenio, en su *Didáctica Magna*, publicada a mediados del siglo XVII, propone el uso de libros para la enseñanza y, respecto de ellos, señala:

> Reportará gran utilidad que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos, ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos. Los antiguos nos refieren que en las paredes del templo de Esculapio se hallaron escritos los preceptos de toda la medicina que transcribió Hipócrates al visitarle. También Dios, Nuestro Señor, ha llenado este inmenso teatro del mundo de pinturas, estatuas e imágenes, como señales vivas de su Sabiduría, y quiere que nos instruyamos por medio de ellas[1].

a. 1. Fotografías, dibujos y viñetas como recursos para enseñar contenidos curriculares

Los recursos visuales más frecuentes eran las láminas utilizadas para ilustrar algunos temas del currículum. En la sala de clase, se presentaba la lámina colgada en la pared, para cumplir una función básicamente informativa, o bien, se colocaba esa lámina en el patio o a la entrada de la escuela con el fin de ilustrar fechas patrias o eventos escolares.

Pero este uso está cambiando. Hoy las imágenes tienen la función tanto de atraer la atención de alumnos que están habituados a un mundo de imágenes como la de focalizar, en algún aspecto particular, el tema que se ha de enseñar y contribuir a su comprensión.

Podemos pensar entonces en tres funciones básicas de las imágenes:

- *Estimuladora*: una imagen estimula cuando la empleamos para atraer la atención, para provocar sensaciones o sentimientos en relación con un determinado valor o problema, para abrir la exposición sobre un tema nuevo, para explorar ideas previas de los alumnos.

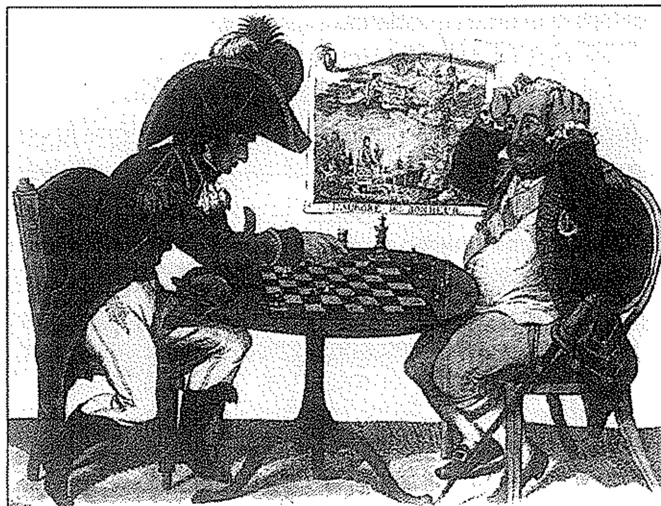
[1] Juan Amós Comenio: *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 1988.

- *Informativa*: una imagen funciona de este modo cuando deseamos, por ejemplo, presentar información a través de la observación de fotos de una determinada época, cuando decidimos sintetizar un contenido desarrollado en detalle con un gráfico, cuando precisamos mostrar relaciones entre los componentes de un sistema, o bien, enseñar sistemas alternativos de representación del mundo real.
- *Expresiva*: una imagen es expresiva, por ejemplo, cuando proponemos un ejercicio de desarrollo de la creatividad.

Analicemos con mayor detenimiento la función informativa.

En las ilustraciones clásicas antes mencionadas, las láminas intentaban transmitir información acerca de objetos y situaciones que no era posible llevar al aula. El supuesto subyacente era que, con solo ver esas imágenes, el alumno obtenía dicha información o reforzaba el mensaje que el docente y el texto habían transmitido anteriormente con las palabras. Esta idea se basa en el método de enseñanza que inicia Juan Pestalozzi en el siglo XIX, quien sostenía que el saber comienza con la intuición sensible de las cosas. Para este pedagogo, la percepción de las formas de los objetos y su reproducción a través del dibujo constituían aspectos sustanciales del aprendizaje.

Actualmente nos proponemos que, con los recursos visuales a disposición, los alumnos construyan los conocimientos y los utilicen, es decir: desarrollen aquello que están aprendiendo y lo demuestren a través de diversas actividades. Veamos un ejemplo, extraído del libro *Las imágenes de la persuasión*, de Mónica Moreno Seco (España: Universidad de Alicante, 2000, p. 37).



Propuestas:

- Escribir un diálogo entre los personajes.
- Formular hipótesis acerca del contexto.
- Formular preguntas a los personajes.
- Escribir la escena anterior y la posterior o dibujarlas.
- Elegir un personaje y narrar en primera persona.
- Describir el estado emocional de los personajes.
- Ponerle un título a la imagen.
- ¿Con qué objetivo —piensan ustedes—, se habrá ilustrado este momento?

Luego de plantear cualquiera de estas opciones, los alumnos deben ampliar la información pertinente.

Este ejemplo muestra nuestra concepción en relación con el uso de los recursos visuales. Nos proponemos presentar imágenes para reconocer su valor en el proceso de construcción del conocimiento. En este caso, el objetivo es descubrir el valor que las caricaturas han tenido como documentos para el trabajo de investigación de los historiadores.

Las imágenes posibilitan desencadenar actividades de aprendizaje para que los alumnos puedan pensar en el contenido. Pero para que ocurra, es necesario buscar y seleccionar recursos potentes que, en el campo de la enseñanza, tienen el sentido de provocar y estimular la curiosidad de los alumnos para saber más, despertar acciones y pensamientos, establecer relaciones y nuevas comprensiones. Para que esto suceda, el docente tiene que dedicarse a enseñar cómo se leen las imágenes. Se puede enseñar a leer imágenes a través de guías de preguntas y consignas de trabajo que orienten a los estudiantes a analizar con profundidad estos recursos.

Al mismo tiempo, estamos favoreciendo el desarrollo de la capacidad de visualizar, entendida como la posibilidad de representar mentalmente información, ideas, sentimientos. No sólo se facilita el desarrollo de observadores eficaces, sino también la capacidad para producir comunicaciones a través de imágenes. Volveremos sobre este aspecto en el ítem *b*.

Las caricaturas no son el único recurso visual posible de ser usado como medio para enseñar un tema disciplinar. Las *viñetas* constituyen otro recurso potente.

La viñeta es la unidad mínima de la narración.

Si bien las historietas son imágenes fijas, dan cuenta de una secuencia narrativa. A partir de las viñetas, los alumnos arman diálogos, buscan el final de una historia, etcétera.

Además de las imágenes fijas, mediante las *animaciones*, podemos trabajar con las imágenes móviles. Las animaciones permiten ver procesos (o representaciones de estos) que son difíciles de imaginar en abstracto.

a. 2. Las presentaciones con diapositivas generadas con programas informáticos como apoyos visuales para las exposiciones

En los últimos años, asistimos a una sobreabundancia de un recurso que la tecnología ofrece: programas que permiten generar presentaciones visuales con texto, imágenes fijas y animaciones. Este recurso que tiene enormes beneficios como ayuda en la presentación de contenidos es utilizado muy frecuente y erróneamente como un reemplazo o una reiteración de las palabras del docente o del autor de un texto. Así encontramos transparencias:

- que solo poseen textos lineales;
- cargadas de texto que los docentes leen en voz alta, tras lo cual, agregan algún comentario;
- que presentan fotocopias de un texto,
- con textos sin distinciones de relevancia o jerarquía mediante el uso de colores, tamaños de letras, etcétera.

Las presentaciones se pueden usar como un buen organizador en el inicio de un tema. Siempre es útil acompañarlas con consignas para que los alumnos estén activos; por ejemplo, entregarles una hoja como la siguiente y solicitarles que la completen a medida que transcurre la presentación:

Completar mientras escucha la presentación
• Idea central 1:
• Idea central 2:
• Pregunta 1:
• Pregunta 2:

Conviene tener presentes algunas pautas para producir presentaciones de buena calidad, que sean verdaderas ayudas visuales y recursos de apoyo para las exposiciones.

Cuando construya o seleccione una presentación, considere los problemas que planteamos en la tabla siguiente.

Errores comunes en el uso de los apoyos visuales	
Error	**Modos de evitarlo**
• El texto de la presentación es equivalente al discurso oral.	• Coloque en las pantallas solo palabras clave o frases cortas. • Seleccione solo las ideas principales que enfatizan lo que usted dice.
• La presentación tiene solo texto, y este se presenta en un bloque compacto.	• Utilice la mayor cantidad posible de imágenes. • Use frases y párrafos cortos. • En lo posible, no utilice más de siete líneas por pantalla. • Anime los bloques de texto y hágalos aparecer en el momento en que acompañan el discurso.
• El fondo, la tipografía o las ilustraciones no son adecuados.	• Emplee un buen contraste entre fondo y figura (foco). • Utilice una tipografía con un cuerpo no inferior a 20. • Verifique que las ilustraciones se relacionen con el mensaje y que no sean meras decoraciones.
• Falta de títulos y/o de señalizadores de lectura.	• Use títulos, subtítulos y palabras clave, y cuide que aparezcan siempre en el mismo lugar de la pantalla. • Puede incluir esquemas gráficos que muestren la conexión entre la pantalla y los links.

Para concluir este apartado, nos parece útil presentar una clasificación que propone José Luis Rodríguez Diéguez (1995: 104) y que puede ayudar a comprender las funciones que desempeña la imagen en la enseñanza.